L'éducation aux valeurs à l'épreuve du socle commun

Daniel Janichon

▶ **To cite this version:**

Daniel Janichon. L'éducation aux valeurs à l'épreuve du socle commun. Education. Université de Bourgogne, 2010. Français. NNT : 2010DIJOL010 . tel-00555687v2

HAL Id: tel-00555687

https://theses.hal.science/tel-00555687v2

Submitted on 29 Apr 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE DE BOURGOGNE

UFR Sciences humaines,
Institut de Recherche sur l'éducation (IREDU), Département Sciences de l'éducation

THÈSE
Pour obtenir le grade de
Docteur de l'Université de Bourgogne
Discipline : Sciences de l'Education

par Daniel Janichon

le 30 novembre 2010

L'éducation aux valeurs à l'épreuve du Socle commun

Directeur de thèse : Marie Duru-Bellat

Jury :

Derouet, Jean-Louis, Professeur des universités, Institut national de recherche pédagogique, Lyon

Duru-Bellat, Marie, Professeur des universités, Université de Bourgogne

Robert, André, Professeur des universités, Université Lyon-2

Suchaut, Bruno, Professeur des universités, Université de Bourgogne

A Mathilde, Adèle et Hippolyte,
et aux valeurs qu'ils feront leurs…

Remerciements

Je tiens ici à exprimer ma profonde gratitude à Marie Duru-Bellat pour le travail de lecture, de relecture et de conseil qu'a nécessité la direction de cette thèse. Eu égard aux multiples engagements qui sont les siens, l'incroyable disponibilité et la patience dont elle a eu l'occasion de faire preuve force le respect et reste à ce jour encore un mystère.

Je tiens également à exprimer mes remerciements à l'équipe des enseignants-chercheurs de l'Irédu de Dijon, qui a assuré, au-delà d'une formation universitaire, un véritable étayage pédagogique tout au long de ces quatre années de thèse. Je remercie vivement les doctorants de ce laboratoire pour avoir soutenu mon travail par leurs remarques, le regard critique qu'ils ont bien voulu porter sur le bien-fondé de telle démarche, de tel calcul, de telle formulation. La solidarité qu'ils m'ont manifestée est au nombre de mes meilleurs souvenirs de travail ; leur amitié m'est précieuse.

J'ai été touché de l'accueil qui m'a été réservé dans les trois établissements où s'est déroulée l'enquête que j'ai menée. Si l'anonymat promis ne me permet pas de citer ici les noms des chefs d'établissements et conseillers principaux d'éducation ayant pris part à mon projet, je leur adresse cependant mes plus sincères remerciements pour la qualité du partage – et l'efficacité de leur collaboration.

Je ne saurais oublier celles et ceux qui, par leur aide et leur confiance, ont contribué au bon déroulement de ces recherches et de la rédaction de cette thèse. Que soient ainsi remerciés les collègues qui m'ont fait bénéficier d'une assistance technique et d'un regard de professionnels de l'éducation. Que trouvent également ici l'expression de mes plus vifs remerciements à la fois mes parents et mes professeurs pour les valeurs qu'ils m'ont transmises, et l'autonomie qu'ils ont encouragée, utiles jusqu'au sein de ce travail universitaire.

Quant à mon épouse qui a pris le soin de me lire, et m'a offert un temps et une énergie sans lesquels rien n'aurait été possible, avec celle des valeurs dont je doute qu'elle figure un jour au programme du collège, ces quelques lignes ne pourraient suffire à lui exprimer la reconnaissance que je lui en porte.

Résumé

Après avoir retracé un parcours des valeurs à l'école depuis l'Antiquité et la structuration formelle de curricula au cours du XIX^{e} siècle, nous montrons en quoi les Programmes de Jules Ferry sont à l'articulation entre deux conceptions de l'éducation morale. Partant, nous parcourons ensuite les grandes évolutions qui structurent l'histoire de son enseignement au long du XX^{e} siècle. L'arrivée d'un Socle commun de connaissances et de compétences en France (re)met en lumière des *compétences sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative* qui en forment les VI^{e} et VII^{e} piliers et gagnent aussi à être mises en regard avec d'autres programmes d'éducation morale et religieuse, notamment en Belgique francophone et au Québec.

Passant de ces curricula prescrits à quelques curricula réels, nous présentons une enquête visant à évaluer les *attitudes* de 300 élèves répartis dans 3 collèges. L'étude de la cohérence interne des items de l'enquête met en évidence une césure entre les compétences sociales et celles d'autonomie. L'*élève moyen* montre davantage de respect que de solidarité, mais semble également plus soucieux de relations sociales que d'autonomie. Le genre et le niveau social jouent sur ces compétences, mais alors que les filles sont dans l'ensemble plus performantes que les garçons, les élèves défavorisés sont meilleurs dans le domaine social, l'autonomie paraissant mieux acquise par les élèves les plus favorisés. Ces constats se doublent d'une tendance parallèle au niveau de l'établissement : la réussite des collégiens dans ces deux domaines peut être le fruit d'organisations matérielles et de politiques éducatives différentes. Nous esquissons donc quelques pistes de réflexion pour développer la performance des collèges dans ces domaines de l'éducation aux valeurs.

Mots-clés :

France – éducation – Socle commun – compétences – valeurs – effet-établissement - collège

Abstract

Having examined values in education since earliest times on the one hand and the formal structuring of curricula throughout the XIXth century on the other hand, we will show how Jules Ferry's programmes are at the junction of two different approaches to moral education. Therefore, we will consider the main changes which structured the way it was taught throughout the XXth century. In France, the setting up of a base for common knowledge and common skills sheds a new light on social and civic skills, autonomy and initiative. These 6th and 7th pillars will compare favourably with other educational programmes, moral and religious, particularly in French-speaking Belgium as well as in Quebec.

Comparing the prescribed curricula with the way they are enforced, we will present a survey of the attitudes of 300 pupils drawn from 3 middle schools. A study of the internal coherence of the items of the survey indicates a dichotomy between social skills and autonomy. The average pupils show more respect than solidarity. They seem more concerned with social relationships than with autonomy. Getting these skills or not depends on sex, social type and background. Altogether, girls prove to be more able than boys. Disadvantaged pupils are socially more efficient whereas autonomy seems better acquired by the most privileged pupils. These conclusions are coupled with a parallel trend at the level of the school : the pupils' success in these two fields may better result of different material organisations and of different educational politics. We will thus reflect on several ways of developing the performance of middle schools in fields of education to these values.

Keywords:
France - Education - base of common knowledge - skills - values - school effect. - middle school

Table des matières

INTRODUCTION……...… 15

I^ère^ PARTIE : DE L'EDUCATION AUX VALEURS DANS LES CURRICULA PRESCRITS 33

1. De l'instruction religieuse à la morale républicaine……..……... 35

1.1. Des *racines chrétiennes* de l'éducation en France…….…….. 36

1.1.1. La construction d'une autorité morale…… 37
Les Grecs et les Romains
Le Haut Moyen-âge et la Renaissance carolingienne
Le Bas Moyen-âge

1.1.2. La progression du rôle des valeurs dans l'éducation…….……. 50
Les Frères de la vie commune et les premiers collèges
Le catéchisme tridentin
Les petites écoles
L'essor des congrégations
Les projets de la Révolution
Deux Empires et une Restauration

1.2. Les valeurs de 1882……. 81

1.2.1. Ce que la morale du XIX^e^ préfigure du *Socle* du XXI^e^ siècle…… 84
Identité
Culture commune
Transversalité

1.2.2. Valeurs et contre-valeurs…… 91
Famille, travail, patrie
Devoirs envers soi-même et péchés capitaux
Devoirs envers les autres
Tolérance et devoirs envers Dieu

2. La structuration d'un socle de valeurs communes……..... 111

2.1. De la morale républicaine à l'instruction civique……..…. 111
2.1.1. Le parcours moral de la III^e^ République……. 112
Le défi de l'école des filles (1882-1905)
L'abandon de la référence à Dieu (1905-1932)
L'extension du domaine de la lutte (1932-1940)

2.1.2. La fracture de la Seconde Guerre mondiale……... 122
La contre-offensive de Vichy
La Libération : les derniers programmes de 'morale' ?
1959 : la morale unique
Enseignement commun et disparition d'une discipline

2.2. Vers une citoyenneté contemporaine…… 137

2.2.1. Le retour de l'éducation civique……..... 138
Chevènement : l'homme est un citoyen
Bayrou : l'homme et le citoyen

2.2.2. Vers le *Socle commun*…… 144
Une Gauche attentiste
Une Droite qui prend la main
La rédaction du Socle

2.2.3. *Socle commun* : des valeurs nouvelles ? ……... 155
Compétences sociales, entre respect et solidarité
Civisme, entre information et démocratie
Autonomie et initiative : la part belle à l'individu

3. Morale et civisme au-delà des frontières françaises…… 171
3.1. L'éducation aux valeurs est-elle une spécificité française ? …… 172
3.1.1. Les valeurs qu'évalue PISA dans les pays de l'OCDE…… 173
3.1.2. La mosaïque culturelle européenne…… 177
3.2. Langue unique, valeurs diverses ? …… 184
3.2.1. Belgique : une approche religieuse ou morale des valeurs…… 185
3.2.2. Québec : de la diversité du développement personnel…… 196
DES CURRICULA PRESCRITS AUX CURRICULA REELS… 211

II[ème] PARTIE : DE L'EFFET-ETABLISSEMENT SUR LES ATTITUDES COLLEGIENNES 215

4. Principe et cohérence interne de l'enquête …… 217
4.1. Conception du questionnaire : une opérationnalisation du *Socle commun* ?..... 220
4.1.1. Une évaluation délicate…… 221
Evaluer des savoir-être ?
Evaluer n'est pas noter
Evaluation institutionnelle : expérimentations
4.1.2. A la recherche de facteurs de performance…… 228
4.1.3. Evaluer des compétences différentes…… 232
Compétences sociales ou comportements prédits
Compétences civiques ou connaissances acquises
Indicateurs d'autonomie et d'initiative
4.2. Cohérence des résultats, incohérences du questionnaire…… 245
4.2.1. Compétences sociales : des valeurs cohérentes…… 249
4.2.2. Compétences civiques : démocratie vs droits de l'homme…… 257
4.2.3. Autonomie : des choix, mais peu de remises en cause…… 262
4.2.4. Initiative : curiosité, motivation, créativité…… 265
4.2.5. Piliers VI et VII : compétences sociales vs autonomie ? …… 266

5. Points forts des élèves et facteurs de réussite : analyse des résultats…… 269
5.1. L'élève moyen : atouts et lacunes …… 270
5.1.1. Redoubler moins et déclarer plus (frères, notes et transports scolaires)…… 270
5.1.2. Homo sociabilis…… 275
5.1.3. Homo civicus…… 289
5.1.4. Etre autonome et prendre l'initiative…… 297
5.2. Modélisation des performances non disciplinaires de l'élève..... 303
5.2.1. Modéliser les compétences sociales…… 304
Compétences sociales : petites filles modèles et défavorisées…
Différentes compétences sociales, modèles divers
5.2.2. Modéliser le civisme…… 320
Le citoyen modèle : un enfant unique d'un milieu très favorisé
5.2.3. Autonomie et orientation…… 323
La ville est un atout
5.2.4. Les « bons élèves » …… 328
Les « bon(ne)s » élèves prennent l'initiative
Le « bon » élève serait plus civique que social

6. Trois politiques d'établissement, trois profils de réussite ?..... 341
6.1. Des collèges contrastés……..……..…….. 342
6.1.1. Modestes ici et là, très aisés là-bas……..….. 344
6.1.2. Familles nombreuses, familles heureuses…….…..... 346
6.1.3. Collèges des villes, collège des champs…….…..… 349
6.1.4. Moyens, bons, et meilleurs élèves……..……..…. 352
6.2. L'effet-établissement……... 358
6.2.1. Un faisceau d'effets…… 358
6.2.2. L'exemple des notes…….….. 365
6.2.3. Méthode et présentation des modèles……. 369
Variables actives et références
Modèles univariés
6.2.4. Compétences sociales : la plus-value du collège George Sand …….…… 373
Effet de composition ?
Les atouts en compétences sociales du collège Sand
Les limites de l'effet-établissement sur les performances sociales
6.2.5. Compétences d'autonomie : l'atout du collège Flaubert…… 389
Où George Sand perd l'avantage…
Collège Gustave Flaubert vs collège Emile Zola
Orientation : un effet contextuel ?
6.2.6. Compétences civiques et initiative : la résistance à l'effet-établissement…….. 402
Compétences civiques : effet population vs effet-établissement
Effet-établissement : pas de prise sur l'initiative
6.3. Des politiques d'établissements : contingences et volontés…….....…….. 410
6.3.1. Quels interlocuteurs pour l'analyse des résultats non disciplinaires ?..... 411
6.3.2. Le regard porté sur les compétences sociales des élèves : des discours aux actes 414
Ce qu'en disent les Conseillers Principaux d'Education …
Règlement intérieur, punitions & sanctions
« Suivi de l'élève » et respect des autres
6.3.3. L'autonomie des élèves dans les établissements…… 425
Conditions de passations : où commencent les différences….
Le foyer socio-éducatif : entre « vivre ensemble » et autonomie
Configuration des locaux et formation à l'autonomie
Configurations locales et formation à l'orientation
6.3.4. Le projet d'établissement…… 433
A quoi sert le projet d'établissement ?
6.3.5. La « note de vie scolaire » ……. 446
Qu'évalue la note de vie scolaire ?
6.3.6. Les effectifs de *Vie scolaire*……... 454
CONCLUSION……..……... 459
Liste des tableaux…….. 467
Liste des figures……. 475
Liste des encadrés……. 477
Liste des sigles et acronymes……..……. 481
Liste des annexes……... 483
ANNEXES……..…… 485
BIBLIOGRAPHIE……..…….…… 531

Introduction

*La loi Haby a traité des **structures** (le collège unique), la loi Jospin des **méthodes** (l'élève au centre du système), la loi Fillon des **contenus**…, on a presque envie de dire enfin !* Ainsi Dominique RAULIN (2010), ancien secrétaire de feu le Conseil national des programmes, résume-t-il les principaux bouleversements législatifs de ces quatre dernières décennies concernant le collège en France.

Aux **programmes disciplinaires**, historiquement en France réservés aux spécialistes éponymes, s'est adjoint un *Socle commun de connaissances et de compétences* (prévu par la Loi du 23 avril 2005 et précisé par le Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006) qui fixe des missions d'enseignement allant au-delà des différentes matières d'enseignement. Non disciplinaire ou plutôt ***a-disciplinaire*** (MARTINAND, 2003 : 187), cette formation implique non seulement les professeurs, mais également d'autres acteurs de la communauté éducative au sein du collège, comme les **personnels dits de *Vie scolaire***. Certes, ce *Socle commun* décline de grands objectifs en matière de maîtrise de la langue, de pratique d'une langue vivante étrangère ou d'éléments de mathématiques et de culture scientifique et technologique, objectifs dans lesquelles certains enseignants peuvent voir le reflet de leurs missions particulières – quoi que ce ne soit pas là l'essence du texte. En ce qui concerne l'acquisition d'une culture humaniste et la maîtrise des techniques de l'information et de la communication, le partage des tâches devient déjà moins évitable. Quant à la formation aux compétences sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative, le travail ne peut plus du tout se concevoir en dehors d'une réelle concertation en équipe. **Transversales** par excellence, ces compétences-là semblent nouvelles dans le curriculum du collégien. Elles font cependant état d'une préoccupation importante de la part du système politique qui l'intègre aux contenus éducatifs du collège : celle de l'éducation aux **valeurs**.

Emile **Durkheim**, dans la tradition idéologique duquel se situe le modèle français d'éducation (cf. MEURET, 2007) estime que *l'éducation a pour objet de superposer, à l'être individuel et asocial que nous sommes en naissant, un être entièrement nouveau* (DURKHEIM, 1966 : 55).

L'éducation consiste, écrit-il également, *en une socialisation méthodique de la jeune génération* (ibidem). Dans la mesure où elle s'assigne le devoir de construire un ***être nouveau*** à partir des enfants qu'elle reçoit, où elle se fixe pour mission de le *socialiser méthodiquement*, l'école peut difficilement faire l'économie d'un texte programmatique exposant, du moins partiellement, ses ambitions dans ce domaine.

Or, si *l'école est une institution politique, qui s'adresse à des incapables politiques, dans le but de les intégrer à la cité* (DEROUET, 1992 : 181), cette institution participe elle-même d'une entité sociale supérieure qui la génère et la nourrit. La **société** mandate en quelque sorte l'école pour enseigner un certain nombre de **contenus**, de savoirs, en France traditionnellement disciplinaires, mais aussi, et le phénomène est d'introduction plus récente, de **savoir-faire**, qui forment une part notable des fameuses compétences du *Socle*. Quant aux ***attitudes***, que ledit *Socle* liste, en regard de chaque groupement de *connaissances* et de *capacités* au sein de chacun de ses sept piliers, elles renvoient à de nombreuses reprises à des savoir-être et à la manifestation des **valeurs** inculquées au sein de l'éducation reçue. Dans le contexte français, cette légitimation par l'Etat (la Loi du 23 avril 2005 est signée du Premier Ministre) d'un système axiologique rigoureusement défini semble apporter une réponse affirmative à cette question de FORQUIN (2005 : 1030) : *Dans une société qui se veut pluraliste et libérale, qui récuse toute idée de « morale d'Etat » aussi bien que de « religion d'Etat », l'Ecole peut-elle, l'Ecole doit-elle transmettre des valeurs ?*

Dès lors, s'ouvrirait une brèche propice aux thèses de ***l'idéologie dominante***[1], développées par un certain nombre de chercheurs estimant que, *si la fonction de la scolarisation, de l'éducation est de rendre les gens capables de raisonnement et d'apprentissage, ou de les doter d'un jugement moral, elle est aussi certainement de reproduire la culture dans laquelle ils s'insèrent, et non seulement de la reproduire, mais également de promouvoir ses objectifs économiques, politiques et culturels.* (BRUNER, 1996). Le texte du *Socle*, en définissant la culture et énumérant les valeurs qu'il veut ***communes***, institutionnaliserait en quelque sorte un processus auparavant implicite.

[1] *L'idéologie dominante peut se définir comme l'ensemble des croyances qui légitiment et justifient le maintien du système en place* (BAUDELOT & LECLERCQ, 2004 : 50).
Cf. JACKMAN & MUHA, 1984 ; GUIMOND, PALMER & BEGIN, 1989 ; TROTTIER,1983.

Pour qui voudrait confondre idéologie et axiologie, le *Socle* officialiserait dans le même élan et le principe et la nature d'un système de pensée diffusé à et par l'école, au-delà des simples contenus des enseignements. En proposant notamment l'acquisition de *compétences sociales*, le *Socle commun* semble d'ailleurs explicitement se proposer d'agir sur le processus de socialisation des individus, sur leur système de préférences et de pratiques – sur l'***habitus*** des élèves, (cf. BOURDIEU, 1979).

La métaphore économique du ***capital culturel***, composé d'un ensemble de postures et d'*habitus* adaptables et transférables à des contextes différents, est chère au sociologue français Pierre Bourdieu. Elle permet d'approcher l'un des aspects de la notion de **compétence**, clé de voûte du *Socle*, mais n'explique qu'imparfaitement l'intérêt que peut avoir la République française à généraliser un système axiologique particulier. En revanche, la théorie du ***capital humain***, générée dans les années 1960 par l'économiste américain Gary Becker, fait appel à des *compétences* plus pragmatiques comme les savoir-faire professionnels, à des connaissances précises et même à la santé. Elle semble a priori expliquer moins directement la démarche à l'œuvre dans la mise en place du *Socle commun*, sauf à considérer la possibilité qu'un tel outil préparerait les élèves à s'intégrer dans le **monde du travail**. BOWLES et GINTIS (1976 ; 2001) ont par exemple mis en évidence le rôle du système d'enseignement américain dans la formation des comportements, des croyances et des valeurs favorables aux règles du travail en entreprise.

Dans une perspective strictement économique basée sur le principe du *capital humain*, la prise en main et le financement de l'Ecole par l'Etat pourraient apparaître non indispensables. En considérant les rendements de l'éducation comme individuels et privés, l'offre d'éducation pourrait aisément l'être aussi. Or, et singulièrement en France où l'Education nationale représente, chaque gouvernement se plaît à le rappeler, le premier budget de l'Etat, il existe à cet investissement au moins deux justifications : d'une part le souci de l'**égalité** des chances des plus pauvres, empêchés d'investir en capital humain par carence de capital économique ; d'autre part, l'espoir d'externalités positives traduites dans la société par une employabilité optimale des citoyens et contribuables et par les effets politiques de la **paix sociale**.

> La principale justification de l'intervention de l'Etat dans le secteur éducatif est donc le choix d'une idéologie donnée, et le maintien de l'homogénéité idéologique de la société – l'analyse économique rejoint ici les préoccupations des autres sciences sociales quant aux effets de l'éducation sur la société (BAUDELOT & LECLERCQ, 2004 : 70).

Cette justification de l'intervention étatique dans le domaine de l'éducation par le choix d'une idéologie n'implique pas nécessairement que les connotations péjoratives généralement attachées à ce substantif doivent être ici retenues. Notamment lorsque l'Etat s'oblige à définir non des idées, mais des idéaux, non des doctrines ou des opinions, mais des **valeurs**. S'autodéfinissant comme *le ciment de la nation*, le *Socle commun* de connaissances et de compétences rappelle en préambule l'article 2 de la Loi d'orientation qui en déterminait les grands principes un an auparavant : *la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République*.

Cela ne signifie pour autant pas – tant s'en faut – que la France ne se soit jusqu'alors pas souciée de valeurs en éducation. L'apparition de la terminologie des *compétences sociales et civiques* ou *d'autonomie et d'initiative* ne masque pas **l'antériorité des concepts** (et de leur imprégnation des textes programmatiques) sur les mots qui les portent aujourd'hui.

Raisons d'être et positionnement de l'éducation aux valeurs en France

Lieu où s'élabore la citoyenneté, l'école est par excellence affaire d'Etat et doit en incarner les principes dans son fonctionnement (DEROUET 2003 : 25). Depuis les débuts de la **III^e^ République**, qui entretient avec son école un rapport de mutuelle co-fondation, les choses étaient en effet assez claires. A la République de formuler les valeurs de l'école, à l'école de diffuser les **valeurs de la République**. La définition et la déclinaison de ces valeurs revenaient au législateur, lequel fixait – le plus souvent durablement – les grandes orientations de ce que devait être la morale scolaire à travers les programmes (1882, 1923, 1936, 1945…). Car la **morale scolaire**, à l'instar de bien d'autres disciplines, se présentait comme la simplification de la morale tout court, du moins de celle des principes à l'œuvre dans le système éducatif (Cf. CHERVEL, 1998 : 13-15). L'école enseignait les valeurs qui, une fois intégrées, permettaient à ses anciens élèves de les mettre en fonctionnement pour les générations suivantes…

> Longtemps, l'école républicaine s'est constituée sur le modèle d'un ordre régulier. Plus exactement, elle a aimé se vivre comme un ordre régulier ne rendant de compte qu'à lui-même et ne se soumettant qu'à un Etat central identifié à l'Universel de la science et de la culture, et à l'unité de la nation.
>
> (DUBET, 2003, 359)

Cette conception de **l'Etat centralisateur**, attaché à **l'universalité** de ses valeurs et à **l'unité** de son peuple, a perduré à travers son école jusque, précisément, à l'avènement du collège unique. Alors même que s'allongeait la durée de la scolarité obligatoire (1959), que se structurait l'idée d'un collège qui allait maintenant accueillir tous les élèves (1975), une certaine forme de **crise des valeurs** frappait l'école, la poussant à sortir de *l'espace de justification politique* au moment où se faisait sentir *le besoin d'un retour à des valeurs stables* (DEROUET, 2003 : 25).

Il n'est pas inutile de mettre en regard de cette crise nationale les évolutions systémiques d'Outre-Manche, qui semblent précéder les nôtres avec une étonnante régularité. **Quinze ans avant** le collège unique français, les ***comprehensive schools*** succédaient en Grande-Bretagne au système tripartite mis en place suite à l'*Education Act* (1944) qui répartissait les élèves de onze ans en fonction de leurs résultats à l'examen du *Eleven-plus* (11+) au sein de trois filières inégalitaires. Quinze ans avant le *Socle commun*, un ***National Curriculum*** (1989) venait encore atténuer la diversité des enseignements qui s'avéraient encore *facteur de cristallisation d'inégalités* (FORQUIN, 2003 : 153).

De plus, la *value education* tient depuis fort longtemps une place importante dans les curriculum des pays anglophones, et cette *« éducation aux valeurs » couvre un champ plus large que l'éducation morale proprement dite, ne serait-ce que parce que les valeurs morales sont bien loin de constituer les seules valeurs* (FORQUIN, 2005 : 1031). En France, où l'éducation civique a historiquement succédé à l'éducation morale, le *Socle* de 2006 rend nécessaire l'acquisition de compétences sociales et civiques – qui renvoient, d'une certaine manière, à l'une et à l'autre – mais aussi de deux autres compétences jusqu'alors peu présentes dans les programmes scolaires hexagonaux : *l'autonomie* et *l'initiative*, qui ressemblent fort à de nouvelles valeurs, pas forcément morales…

Certes, les disparités – pour ne pas dire les oppositions fondamentales – entre les conceptions françaises et britanniques limitent singulièrement les possibilités d'extrapolation a priori du devenir du *Socle commun*. Pourtant, sur la question des valeurs, une même question, celle du **contenu** de la culture commune à donner à tous les élèves semble présider aux deux démarches, même si elles se mettent en œuvre avec une ambition et des desseins différents.

Pour la France, ce peut être un pas vers la **sortie de la fameuse crise** des valeurs dont nous parlions quelques lignes plus haut. Comme le souligne François AUDIGIER (2005 : 177), *on observe généralement un renouveau d'intérêt pour l'éducation civique lors des périodes de crise, comme aujourd'hui*. Mais la *Citizenship* britannique et les *compétences sociales et civiques* du *Socle* français visent-elles aux mêmes buts ? Les principaux éléments de réponse à cette question sont probablement à chercher du côté de la **définition** de ces valeurs, de **l'origine** qu'elles se donnent, des **références** qu'elles invoquent.

Dans une perspective assez clairement Rousseauiste – selon MEURET (2007 : 97), Jean-Jacques Rousseau participe également de *l'identité nationale* à l'œuvre dans le domaine de l'éducation – le site Eduscol présente ainsi le *Socle commun* :

> Le "socle commun de connaissances et de compétences" présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Introduit dans la loi en 2005, il constitue l'ensemble des connaissances, compétences, **valeurs** et attitudes nécessaires pour réussir sa **scolarité**, sa vie **d'individu** et de futur **citoyen**[2].

Ainsi donc le *Socle* est clairement défini comme porteur de valeurs, scolaires, certes, mais qui dépassent de loin le cadre de la vie au collège. Il s'agit de valeurs nécessaires à ***l'individu*** et au ***citoyen***. Rappelons que pour Jean-Jacques Rousseau (*Du Contrat social*, Livre I, ch. 7), chaque individu peut être considéré comme un *homme* ayant *une volonté particulière contraire ou dissemblable à la volonté générale qu'il a comme Citoyen*. Les valeurs exposées dans le *Socle* réconcilieraient donc ces deux aspects de la personnalité des élèves, ambitionnant de les aider à se situer dans l'espace public en s'associant *sous la suprême direction de la volonté générale* (Idem, Livre I, ch. 6).

La laïcité est une religion comme les autres

Le VI[e] pilier du *Socle* prend en considération la complémentarité existante entre l'homme et le citoyen, et propose aux élèves d'acquérir, durant leur scolarité obligatoire, d'une part des compétences sociales (respect, résolution pacifique des conflits, solidarité, responsabilité…), d'autre part des compétences civiques, davantage tournées vers l'apprentissage de la démocratie et de ses modalités dans le contexte qui est – et sera – le leur. Sociales ou civiques, ces

[2] http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html

compétences n'en sont pas moins adossées à un certain nombre de **principes**, de **règles** et d'**usages**, qui leur tiennent lieu de références morales :

> Il s'agit de mettre en place un véritable parcours civique de l'élève, constitué de valeurs, de savoirs, de pratiques et de comportements dont le but est de favoriser une participation efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa liberté en pleine conscience des droits d'autrui, de refuser la violence.
>
> Pour cela, les élèves devront apprendre à établir la différence entre les principes universels (les droits de l'homme), les règles de l'Etat de droit (la loi) et les usages sociaux (la civilité).
>
> Il s'agit aussi de développer le sentiment d'appartenance à son pays, à l'Union européenne, dans le respect dû à la diversité des choix de chacun et de ses options personnelles.
>
> (Introduction du VI[e] pilier du Socle commun – compétences sociales et civiques)

Si le mot *principe* n'apparaît pas dans la partie du pilier consacrée aux compétences sociales, celle consacrée aux compétences civiques fait de *l'acquisition des principes et des principales règles qui fondent la République* le moyen de *favoriser la compréhension des institutions d'une démocratie vivante*. A défaut d'être *universels*, ces *principes* sont donc *fondateurs de la République* – ce qui touche certes une part plus restreinte de l'*Univers*, mais présente l'avantage de pouvoir s'adapter à la plupart de nos sociétés démocratiques. *Si la démocratie n'est pas universelle*, écrit François AUDIGIER (2003 : 182), *elle est la seule forme politique universalisable.*

Les *principes* apparaissent au nombre de trois dans la partie du pilier consacrée aux *connaissances* (les deux autres parties étant les *capacités* et les *attitudes*) :

- le principe de la **représentation**, le suffrage universel, le secret du vote, la décision majoritaire et les droits de l'opposition
- le principe de **responsabilité** et la notion de contrat, en référence à des situations courantes (signer un contrat de location, de travail, acquérir un bien, se marier, déclarer une naissance, etc.)
- le principe de **laïcité**.

Si ces trois principes sont effectivement fondateurs de la République (française), ils ne renseignent cependant qu'indirectement sur les valeurs qui les portent : le principe de la représentation, explique de manière opérationnelle le fonctionnement de la démocratie. Celui de

la responsabilité, associé à la notion de contrat, dépasse même le cadre de la nation pour s'appliquer à toutes sortes de situations.

Reste la laïcité, pour laquelle le législateur ne donne d'autres précisions que le simple mot, chargé de sens et de sous-entendus souvent contradictoires dans le contexte français. Le Robert historique de la langue française (2004) précise que le mot *laïcité*, comme tous les autres dérivés de *laïque* ou *laïc*, est apparu à la fin du XIX^{e} siècle, *parallèlement à la création des vocables à valeur polémique anticlérical, anticléricalisme*. Le dictionnaire en question en donne cette définition : *conception politique et sociale impliquant la séparation de la religion et de la société civile, et caractère de ce qui est organisé selon ce principe, notamment caractère laïc de l'enseignement, affirmé par la loi du 28 mars 1882*. Selon le texte du *Socle* et celui du dictionnaire, il s'agit d'un *principe* (et non d'une *valeur*) intimement lié à l'histoire de notre système éducatif. Selon le dictionnaire, la formation même du mot, parallèle au vocable polémique *anticléricalisme*, peut laisser penser qu'il s'agit du pendant *neutre* de la même notion. D'un côté, l'anticléricalisme qui s'affiche comme une valeur – ou une contre-valeur – en lutte contre un certain dogmatisme religieux, de l'autre la laïcité qui sépare simplement la religion de la société civile.

La laïcité est aussi le seul des *principes* du *Socle* (définissant des contenus d'apprentissage pour les élèves) également repris au nombre des *grands principes du système éducatif français* (définissant des orientations pour le système) sur la page ainsi nommée du site du Ministère de l'Education nationale[3], qui en liste cinq :

- la liberté de l'enseignement
- la gratuité
- la neutralité
- la laïcité
- l'obligation scolaire.

Le site du Ministère n'est d'ailleurs guère disert sur la définition de la laïcité, se contentant de répéter sept fois le mot, précisant simplement que *le respect des croyances des élèves et de leurs*

[3] http://www.education.gouv.fr/cid162/les-grands-principes.html

parents implique : l'absence d'instruction religieuse dans les programmes, la laïcité du personnel, l'interdiction du prosélytisme. La religion semble tout simplement n'avoir pas de place dans le système scolaire français. Ni *instruction* religieuse, ni religieux ou *prosélytes* parmi les personnels. Le principe est donc bien celui de la **séparation**, ce qui pourrait laisser croire également à une certaine neutralité. Or, la **neutralité** est bien l'un des grands principes du système éducatif français, mais cette neutralité, politique, philosophique, ne concerne pas la religion. La laïcité ne serait donc pas neutre.

L'article *Laïcité* du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson (1911) semble tout d'abord ne souffrir aucune ambiguïté à ce sujet, lorsqu'il énonce : *L'école, de confessionnelle qu'elle était, est devenue laïque, c'est-à-dire étrangère à toute église ; elle n'est plus seulement « mixte quant au culte », situation qui pendant longtemps a marqué, pour ainsi dire, la transition entre les deux régimes : elle est « neutre quant au culte »*. Mais cette **neutralité cultuelle**, qui réserve l'expression formelle de la religion au cadre familial et ecclésial, ne se confond pas – tant s'en faut – avec une neutralité morale :

> Si par laïcité de l'enseignement primaire il fallait entendre la réduction de cet enseignement à l'étude de la lecture et de l'écriture, de l'orthographe et de l'arithmétique, à des leçons de choses et à des leçons de mots, toute allusion aux idées morales, philosophiques et religieuses étant interdite comme une infraction à la stricte neutralité, nous n'hésitons pas à dire que c'en serait fait de notre enseignement national. […] Or qui peut prétendre qu'il y ait une éducation sans un ensemble d'influences morales, sans une certaine culture générale de l'âme, sans quelques notions sur l'homme lui-même, sur ses devoirs et sur sa destinée ?

Or la morale, discipline d'enseignement et fleuron de l'école de la République peut difficilement se prétendre **neutre**. A défaut, il lui est loisible de se penser **universelle**, comme le montre cet extrait du même article, qui rapporte les propos du Ministre Jules Ferry :

> — Mais quelle morale? ne cessait-on de lui demander. Et il ne cessait de répondre : « Mais tout simplement la bonne vieille morale de nos pères, la nôtre, la vôtre, car nous n'en avons qu'une. Nous avons plusieurs théories, mais dans la pratique c'est la même morale que nous avons reçue de nos parents et que nous transmettons à nos enfants. Oui, ajoutait-il en terminant, quoique vous fassiez pour obscurcir cette notion, oui, la société laïque peut donner un enseignement moral, oui, les instituteurs peuvent enseigner la morale sans se livrer aux recherches métaphysiques. Ce n'est pas le principe de la chose qu'ils enseigneront, c'est la chose elle-même, c'est la bonne, la vieille, l'antique morale humaine. »

Si l'avocat Charles-Edouard Ferry, *père* de Jules, fut libre-penseur et agnostique, ces particularismes idéologiques n'étaient probablement pas tant répandus parmi les *pères* de ses interlocuteurs, plus généralement issus en cette fin du XIX^{e} siècle, de familles catholiques. Partagent-ils vraiment suffisamment de valeurs pour constituer avec celles-ci une morale – laïque - à la fois *bonne, vieille, antique* et *humaine* ?

Jacqueline GAUTHERIN (2000 : 233), qui a longuement analysé, sous les angles historique et sociologique, la construction de la notion de laïcité en France, en donne cette définition : *la laïcité sépare la sphère du profane et celle du sacré, le règne de César et le règne de Dieu,* explique-t-elle, citant en cela les Evangiles (Marc, XII : 17). Qu'il faille en référer à la Bible pour illustrer la laïcité n'est pas anodin. *Mais la conception laïque implique plus qu'une position théologique – le retrait de Dieu du monde,* poursuit Jacqueline Gautherin. *Elle implique la revendication de la liberté de conscience contre les dogmes, de la raison contre la foi, de la science ou de la philosophie contre la religion et s'enracine dans la longue et rude conquête de l'esprit humain qui s'émancipe du christianisme.* La laïcité se définirait donc en référence à Dieu, à la Bible, aux dogmes, à la foi et à la religion chrétienne. Contre eux, mais par rapport à eux.

Christian NIQUE et Claude DURAND-PRINBORGNE (2005 : 561) soulignent – et résolvent – ce paradoxe dans l'article *Laïcité* du *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation.* Citant, eux aussi, les paroles du Christ pour situer l'émergence du concept de laïcité, ils expliquent que *Jésus a dû, pour tenter d'avoir une influence spirituelle, affronter une Eglise établie. Pour s'opposer à elle, il était judicieux de lui dénier tout pouvoir civil. A l'origine, l'Eglise catholique naissante ne pouvait qu'être favorable à ce qu'on appellerait aujourd'hui une laïcité politique, qui garantisse les minorités et fonde le pluralisme.* Plus qu'une lutte **contre** telle ou telle idéologie, la laïcité pourrait donc se concevoir également comme un combat **pour** la diversité – contre l'hégémonie de l'*etablishment*. Force est de reconnaître que le débat n'est pas tranché, et que la nébuleuse conceptuelle qui environne la laïcité en France peut prendre des aspects des plus contrastés, entre neutralité et universalité, émancipation et respect du pluralisme… sans que ces définitions ne s'excluent mutuellement tout à fait.

Au-delà de l'anecdote, l'explication chrétienne du grand principe de la laïcité – affirmé à la fois au nombre des ambitions du système éducatif et à celui des compétences sociales et civiques du *Socle* – est d'autant plus intéressante que notre cheminement historique à propos de l'origine de

ces compétences pourrait bien nous mener, en-deçà de l'éducation civique et de l'enseignement moral, précisément… à l'instruction religieuse dont le Ministère s'interdit (en 2010) la présence dans les programmes. Or, lorsque la Loi d'orientation du 23 avril 2005 *fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République,* elle n'innove qu'assez peu dans la démarche qui consiste à subordonner – pour le moins dans les déclarations d'intentions – les apprentissages scolaires à un système de valeurs.

> Que la "moralisation" de l'enfant constitue une fonction essentielle, voire la fonction essentielle de la scolarisation, c'est ce qui ressort d'une étude historique et sociologique comme celle que Guy Vincent a consacrée à l'école primaire française (1980). L'éducation existe dans toutes les sociétés et des institutions d'enseignement vouées spécifiquement à la transmission de certaines sortes de connaissances et de compétences apparaissent dans bon nombre d'entre elles, depuis la haute Antiquité. Cependant, l'école au sens strict, la forme typiquement scolaire de socialisation est, selon Vincent, une institution moderne, plus précisément une institution chrétienne moderne (FORQUIN, 1993 : 72).

Les valeurs partagées à l'école n'ont donc pas toujours été celles de la République, et la liste qui en est donnée dans le texte du *Socle* n'est peut-être pas exempte d'héritages plus anciens, tout comme elle est probablement empreinte de préoccupations supra-nationales émanant ne serait-ce que des recommandations européennes. A l'heure où les visées de l'enseignement obligatoire en France sont redéfinies à l'aune d'un *Socle* qui en détaille non seulement les connaissances et les compétences, mais également les valeurs, il n'est pas inutile de se pencher sur le projet de société – le projet humain – que sous-tendent ces valeurs. Il est également loin d'être superflu d'évaluer, ne serait-ce que de manière empirique et partielle, le chemin à parcourir pour faire des élèves d'aujourd'hui les citoyens de demain.

Le citoyen que l'école veut former

A l'heure où paraissent les référentiels du *Socle commun* de connaissances et de compétences (11 juillet 2006), l'éducation morale n'est plus, depuis trente ans, discipline d'enseignement en France. En outre, les *compétences sociales* n'ont encore jamais eu les honneurs d'un texte législatif relatif à l'éducation. Par contre, l'éducation civique bénéficie plus que jamais d'un horaire, de définitions des contenus d'enseignement et de grands principes directeurs : laïcité et humanisme représentent, en tout état de cause, les bases axiologiques de la discipline.

> L'éducation civique est liée à la laïcité. Il faut à la fois admettre que nous sommes dans des sociétés plurielles, en accepter les conséquences pratiques, et tenir ferme sur quelques principes solides, que nous offre la problématique des droits de l'homme. En affirmant que l'homme est source et tributaire du droit, en faisant de la personne humaine la fin de la société, en proclamant l'égalité des droits, l'éthique des droits de l'homme présente un socle sur lequel bâtir l'éducation civique et tenter de construire les solutions aux problèmes d'aujourd'hui et de demain (AUDIGIER, 2005 : 118).

Cependant, les compétences du VI[e] pilier ne sont pas des disciplines. Sociales et civiques, elles n'apparaissent, de plus, pas de la même façon au sein des injonction curriculaires : d'un côté la formation aux compétences sociales semble ou bien nouvelle (jamais on n'a encore utilisé cette terminologie) ou au contraire très ancienne, de par ses proximités sémantiques avec le champ de la morale scolaire, de l'autre les compétences civiques, qui semblent relever d'un enseignement disciplinaire aux contours relativement bien définis. Or, le *Socle* associe intimement le social et le civique dans un seul et même pilier, répondant, d'une certaine manière, aux interrogations formulées treize ans plus tôt par Jean-Claude FORQUIN (1993 : 74) :

> Le civisme peut-il tenir lieu de morale, le discours sur les droits de l'homme dispense-t-il d'une réflexion sur les devoirs et les vertus ? N'y a-t-il pas une sphère des relations interpersonnelles privées qui relève d'une approche morale irréductible aux questions civiques et aux questions politiques ? Cette sphère peut-elle, doit-elle rester étrangère aux préoccupations et aux obligations de l'école ?

Non seulement la morale semble, par le biais des compétences sociales, entrer à nouveau dans les enseignements du collège, mais y entrent également deux autres compétences vraiment nouvelles cette fois : l'autonomie et l'initiative.

Fort heureusement, pas plus que Jules Ferry ne se contenta d'en référer à la *bonne vieille morale de nos pères* (ses programmes de morale, premiers et modèles du genre, sont extrêmement détaillés), le *Socle commun* n'en reste pas, en matière d'éducation aux valeurs, dans le domaine des généralités.

Nous avons vu que l'élève de 3[ème] d'aujourd'hui maîtrise la langue française, pratique une langue vivante étrangère, a une connaissance élémentaire des mathématiques et une culture scientifique et technologique, voire humaniste. Mais il ne peut désormais plus obtenir son Diplôme national du brevet (DNB) sans la validation de certaines compétences sociales et civiques, d'autonomie et d'initiative.

Comme tous les autres piliers du *Socle*, les VI[e] et VII[e] sont déclinés en connaissances, capacités et attitudes. Les premières permettant aux deuxièmes de se mettre en action et de montrer les troisièmes.

Pour les **connaissances**, seul le volet **civique** des compétences sociales et civiques réfère explicitement à de grands textes, la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* et la *Convention internationale des droits de l'enfant*. Tous deux instituent de grandes valeurs à vocations universelles, avec une forte charge symbolique : si l'on s'en tient à ces deux seuls textes, le collégien devra donc se projeter en tant qu'*homme* et *citoyen*, dont il a et aura les **droits**, tout en ayant connaissance de ses droits actuels en tant qu'*enfant*. Un seul de ces droits lui est pourtant refusé, la France ne souscrivant effectivement qu'à 53 des 54 articles de la *Convention internationale des droits de l'enfant. Le Gouvernement de la République française déclare*, est-il précisé, *compte tenu de l'article 2 de la Constitution de la République Française*[4]*, que l'article 30 n'a pas lieu de s'appliquer en ce qui concerne la République.* Pour paraphraser le texte de ladite Convention, la France ne s'interdit donc pas, le cas échéant, de priver un enfant, pourvu qu'il appartienne à une minorité ethnique, religieuse ou linguistique *du droit d'avoir sa propre vie culturelle, de professer et de pratiquer sa propre religion ou d'employer sa propre langue en commun avec les autres membres de son groupe*[5].

Il est frappant de constater que le seul point qui fasse divergence entre la France et les co-rédacteurs de cette convention internationale touche aux valeurs et à la langue, comme si les unes et l'autre avaient sur le territoire national un caractère absolument et indiscutablement universel.

---

[4] *Constitution de la République Française, titre 1[er] – De la souveraineté* - Article 2.

La langue de la République est le français.
L'emblème national est le drapeau tricolore, bleu, blanc, rouge.
L'hymne national est la « Marseillaise ».
La devise de la République est « Liberté, Égalité, Fraternité ».
Son principe est : gouvernement du peuple, par le peuple et pour le peuple.

[5] *Convention internationale des droits de l'enfant*, Article 30.

Dans les États où il existe des minorités ethniques, religieuses ou linguistiques ou des personnes d'origine autochtone, un enfant autochtone ou appartenant à une de ces minorités ne peut être privé du droit d'avoir sa propre vie culturelle, de professer et de pratiquer sa propre religion ou d'employer sa propre langue en commun avec les autres membres de son groupe.

Pour les **capacités**, c'est au tour du volet **social** des compétences sociales et civiques de référer à plusieurs textes. Ces derniers n'ont, cette fois, plus un caractère aussi universel, cependant qu'il s'agit cette fois tout autant de **devoirs** que de droits : il s'agit, pêle-mêle, du *règlement intérieur de l'établissement*, et même des *règles établies en groupe*, puis de deux ensembles de règles assez clairement codifiées puisque donnant lieu aux attestations *de formation aux premiers secours* et *de sécurité routière*. A l'issue de la scolarité obligatoire, le collégien français est donc également formé aux premiers secours et aux règles de la sécurité routière, identiques sur tout le territoire. Il manifeste en revanche son adaptabilité en respectant les règles plus locales propres à son établissement, à son groupe. Il est donc respectueux des règles sociales telles que les lui imposent les différents groupes qu'il fréquente au sein du système scolaire.

Pour les **attitudes**, il manifeste également du respect non plus seulement envers les règles mais envers les humains qui l'entourent, à commencer par lui-même. Mais ce respect concerne aussi les autres, l'autre sexe, la vie privée. L'élève de 3ème souhaite résoudre pacifiquement les conflits. Il est responsable et solidaire (attitudes sociales). Il est conscient de ses droits et devoirs, s'intéresse à la vie publique. Il est conscient de l'importance du vote et souhaite participer à des activités civiques (attitudes civiques). L'élève de 3ème souhaite se prendre en charge, s'impliquer, il recherche des occasions d'apprendre. Mais il est également conscient de l'influence des autres sur ses valeurs et sur ses choix. Il est ouvert aux différents secteurs professionnels et a conscience de leur égale dignité (attitudes d'autonomie). Il est curieux, créatif, motivé et déterminé (attitudes d'initiative).

Cette simple paraphrase des textes du *Socle* permet d'entrevoir quelques-unes des difficultés, notamment en matière d'évaluation, en ce qui concerne les sixième et septième piliers. Il est relativement aisé de vérifier qu'un élève connaît bien tel ou tel texte. Les procédures d'une telle évaluation sommative sont aujourd'hui rodées, même si leur validité est toujours sujette à caution. Pour ce qui est des attitudes, en revanche, il est plus hasardeux de valider qu'un élève est respectueux de ses camarades, qu'il souhaite participer à des activités civiques, qu'il se prend en charge ou qu'il est motivé. La complexité d'une telle évaluation s'accroît encore par l'interférence entre les injonctions du curriculum prescrit (ce que demande le *Socle*) et les partis pris pédagogiques ou éducatifs qui conduisent parfois, surtout en matière d'attitudes, à des curricula réels (ce que retiennent les élèves) assez contrastés. Enseignants et éducateurs ne

proposent en effet pas forcément les mêmes activités selon le *« devenir social » probable* de leurs publics d'élèves. *Dans ces différenciations implicites, les « savoir-être » qu'on cherche à développer - autonomie et créativité, ou au contraire soumission à l'autorité - varient selon l'avenir probable des élèves* (DURU-BELLAT & VAN ZANTEN, 2006 : 120).

Si les équipes des collèges, qui fréquentent les élèves quotidiennement tout au long de l'année scolaire, peuvent se sentir démunies face à la complexité de la tâche d'évaluation de ces compétences particulières, la démarche d'un enquêteur extérieur à l'établissement n'est pas forcément plus aisée. Or, nous avons souhaité mesurer à quelle hauteur les attitudes prescrites par les piliers VI et VII du *Socle commun* étaient effectivement intégrées par les élèves en fin de scolarité au collège. L'année suivant la publication du *Socle commun*, nous avons proposé à cette fin un questionnaire d'environ 90 items (cf. ANNEXE 2) aux 300 collégiens de 3ème de 3 collèges différents. Nous leur avons demandé de réagir à un certain nombre de propositions destinées à mesurer leur degré d'acquisition des compétences sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative et avons donc tenté d'évaluer leurs attitudes sur la base des déclarations écrites que nous avons recueillies à l'occasion de ces passations d'une heure environ. L'entreprise d'une telle évaluation à une échelle locale avec un nombre d'élèves relativement peu élevé peut paraître dérisoire en regard des grands enjeux moraux dont nous nous proposons de préciser les contours à l'aide d'une approche historique et comparative. Elle marque toute la césure entre les orientations idéologiques de curricula formels (prescrits) et l'étude plus pragmatique de curricula réels à travers l'analyse statistique de déclarations d'élèves qui s'apprêtent à quitter le collège.

Cependant, il n'est pas inutile de savoir si les 3ème que nous avons interrogés sont éloignés ou non des idéaux que leur fixent les piliers VI et VII du *Socle commun* de connaissances et de compétences. Probablement manifestent-ils davantage certaines attitudes requises par rapport à d'autres et il peut s'avérer intéressant de savoir pourquoi. Tout aussi passionnantes seraient les éventuelles correspondances entre ces attitudes et les injonctions morales ou religieuses manifestes dans certains textes programmatiques historiques. Corollairement se pose la question de l'universalité des valeurs, et des suffrages que recueillent chez les élèves interrogés celles qui apparaissent *a priori* comme les plus universellement partagées. Les valeurs qui peineraient à se manifester dans les attitudes que ces collégiens déclarent adopter, les valeurs auxquelles ils résisteraient plus qu'à d'autres retiendraient sans conteste toute notre attention.

L'économie même de ces valeurs doit répondre à une certaine cohérence : au souci d'universalité se joint celui d'une relative unité, clés de leur crédibilité. Il est ainsi indispensable de vérifier qu'il n'existe pas de valeurs incompatibles au sein du *Socle commun*, qui feraient aux collégiens auxquelles elles s'adressent des injonctions contradictoires. Au-delà de ces considérations attachées aux valeurs elles-mêmes, se pose la question de l'égalité de tous les élèves face à ce que le *Socle* considère comme des compétences à acquérir, comme si, par exemple, le genre ou le milieu socioprofessionnel jouait non seulement sur les résultats scolaires, mais également sur ces fameuses compétences sociales qui sont appelées à en participer de plus en plus.

Enfin, puisque ce travail de recherche n'a pas vocation à s'inscrire dans un schéma déterministe, les ressorts sur lesquels il convient d'agir pour améliorer, dans tel ou tel domaine de compétences transversales, les performances des élèves seront au cœur de nos préoccupations. L'implication des élèves dans le projet éducatif dont le *Socle* trace quelques-unes des principales lignes de force, la formation du sens moral – s'il faut encore l'appeler ainsi – et en tout cas le civisme des élèves, le développement de leur autonomie et l'accompagnement de leur initiative méritent que l'on s'attarde, au-delà des *trucs* de professeurs dans telle ou telle discipline, sur les politiques d'établissement favorisant l'émergence de compétences *sociales*, *civiques*, *d'autonomie* et *d'initiative*.

Sans occulter les spécificités du *Socle* en matière d'innovation curriculaire en France, nous mettrons en perspective des valeurs du *Socle* avec celles de différents textes programmatiques qui l'ont précédé. En-deçà même de ces textes, rarement antérieurs au XIX^{e} siècle, nous tenterons de retracer le cheminement de la place des valeurs à l'école, d'en décrire la nature et de souligner les passerelles existantes entre les différents systèmes idéologiques. L'une de leurs caractéristiques communes étant de s'adresser au plus grand nombre, nous prendrons le parti-pris de nous intéresser davantage à ce qui concerne davantage d'enfants d'une époque donnée. Ainsi détaillerons-nous quelques-uns des aspects de l'évolution de l'éducation aux valeurs depuis l'Antiquité et le Moyen-Age jusqu'à la Révolution française puis, l'avènement de la III^{e} République et le texte fondateur à plus d'un titre que constituent les Programmes de Jules Ferry en 1882. Nous nous arrêterons sur ce texte d'exception, dont nous soulignerons à la fois l'héritage et la modernité, et au sein duquel le *Socle commun* puise aujourd'hui encore certaines de ses racines.

Partant de cette morale républicaine dont l'énoncé programmatique resta pratiquement inchangé jusqu'aux abords de la Seconde guerre mondiale, nous parcourrons les grandes évolutions qui structurent l'histoire de son enseignement tout au long de la III^{e} République. Nous tenterons ensuite de donner la mesure du bouleversement dans ce domaine que constitua la guerre en question, et des changements qui s'ensuivirent jusque dans les programmes scolaires. Des dernières refontes curriculaires du XX^{e} siècle à l'élaboration, relativement soudaine, du *Socle commun* de connaissances et de compétences incluant ces fameuses compétences sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative, nous tenterons de rappeler quelques-uns des jalons qui ont marqué l'histoire de l'éducation aux valeurs en France.

L'approche française étant, certes, le fruit d'un long cheminement historique, ne peut pour autant pas être déconnectée du contexte international dans lequel elle évolue. Les spécificités nationales, notamment dans le domaine de la laïcité, permettent une mise en perspective des programmes et référentiels de morale de différents pays. Nous examinerons plus particulièrement ceux, assez différents, de Belgique francophone et du Québec.

Ayant ainsi construit une vision en perspective de l'évolution des curricula prescrits en matière d'éducation aux valeurs (religieuses, puis morales, puis civiques…) en France, ayant établi quelques éléments de comparaison avec les programmes scolaires de deux autres pays francophones, nous nous orienterons tout naturellement vers l'étude, plus empirique, de curricula réels. C'est donc l'enquête que nous avons menée en mai et juin 2007 auprès de 300 élèves répartis dans 3 établissements qui servira de base à cette analyse. Nous en expliciterons tout d'abord le principe, de la conception du questionnaire et des hypothèses qui le sous-tendent à l'étude statistique des cohérences internes entre les différentes compétences évaluées.

Les premiers résultats de cette enquête dessineront le portrait de l'élève moyen, c'est-à-dire non tel que le conçoivent les injonctions du *Socle commun*, mais tel qu'il apparaît à l'issue de l'enquête, avant même qu'aient été ouvertement mis en œuvre d'éventuels dispositifs de formation aux susdites compétences. Les résultats suivants présenteront une modélisation de la réussite dans les différents domaines testés par l'enquête, en fonction de facteurs contextuels comme le genre, les catégories socioprofessionnelles ou le lieu de résidence. Il s'agira de déterminer ce qui, indépendamment de toute action éducative spécifique, influe sur les attitudes des élèves.

Ajoutant à ces modèles contextuels la variable établissement, nous tenterons enfin de déterminer s'il est possible de parler, en ce qui concerne les compétences des VI^{e} et VII^{e} piliers du *Socle*, d'un éventuel effet-établissement. Partant, nous esquisserons quelques pistes de réflexion quant aux explications à donner aux réussites d'établissements. Nos entretiens avec les personnels de direction et de *Vie scolaire* nous seront d'une aide précieuse pour mener à bien cette entreprise, pour laquelle nous avons également consulté un certain nombre de documents réglementant la vie des élèves dans le cadre scolaire.

PREMIERE PARTIE :

DE L'EDUCATION AUX VALEURS
DANS LES CURRICULA PRESCRITS

1. De l'instruction religieuse à la morale républicaine

S'il faut, pour comprendre les valeurs d'un système éducatif, s'appuyer sur celles des systèmes précédents, nous ne pouvons faire l'économie d'un voyage temporel aux sources de notre civilisation et des éducateurs qui l'ont forgée. Le parti-pris ici n'est pas tant de refaire une histoire de l'éducation que de parcourir celle-ci à la recherche de ce qui a pu constituer une part des **contenus d'enseignement**. *La manière dont une société sélectionne, classifie, distribue, transmet et évalue les savoirs destinés à l'enseignement reflète la distribution du pouvoir en son sein et la manière dont s'y trouve assuré le contrôle social des comportements individuels,* écrit Basil BERNSTEIN (1971 : 47). Ainsi, nous nous intéresserons ici plus spécifiquement à ceux qui peuvent être situés dans la généalogie des actuelles **compétences sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative**. Il s'agit donc, au-delà (ou en deçà) des méthodes pédagogiques et des structures systémiques, d'une histoire curriculaire partielle, qui se focalisera sur le versant non strictement disciplinaire de l'éducation, sur ce qui n'est pas directement assimilable au lire-écrire-compter, sur ce qui vise à l'éducation aux ***valeurs***. Précisons dans le même temps que nous nous intéresserons davantage au versant **formel** des curricula, à ce que les différentes institutions en charge de la transmission de ces valeurs se proposèrent explicitement d'enseigner par voie scolaire qu'aux curricula dits *réels* ou *cachés*[6], même si ces derniers s'appuient souvent, eux aussi, sur des ensembles de valeurs – implicites[7].

Une deuxième restriction s'imposera à notre propos puisque nous choisissons de nous intéresser seulement aux enseignements qui concernèrent, aux siècles précédents, le plus grand nombre d'enfants. Il nous importera moins de savoir le niveau de connaissances que les élèves pouvaient

[6] Voir sur cette distinction FORQUIN, 1990 et PERRENOUD, 1994.

[7] Marie DURU-BELLAT (2006 : 114) rappelle que *le terme curriculum désigne l'ensemble des situations pédagogiques vécues au cours d'un cursus donné. On renvoie ainsi au programme de formation, donc à ce qui est censé être transmis « officiellement » : c'est le curriculum formel. On parlera de curriculum réel pour désigner ce qui est effectivement transmis ou ce que les élèves apprennent réellement.* […] *En outre, le curriculum réel véhicule implicitement des valeurs morales.*

atteindre à telle ou telle époque que de savoir où se situaient les exigences des systèmes éducatifs pour la majorité des enfants. En cela, nous chercherons d'éventuels ancêtres plus ou moins lointains d'un ***Socle commun*** – même si cette terminologie, datant tout au plus d'une quinzaine d'années, rendrait anachronique une filiation trop directe entre les tentatives historiques d'unification curriculaire et l'actuel *Socle*. Il n'est notamment pas ici question de faire une histoire de l'enseignement *au collège*, à la fin de la scolarité duquel se positionne le *Socle* de 2006 ; les objectifs des systèmes antérieurs ne visaient pas forcément les élèves de quatorze ans. Ainsi, lorsque les contenus et valeurs de l'enseignement dispensés au plus grand nombre s'adressent à des élèves plus jeunes, c'est bien évidemment à ceux-ci que nous nous référons.

Nous distinguerons d'emblée **trois périodes** dans l'enseignement des valeurs, avec un *a priori* que l'on considérera comme une hypothèse d'école. La première va de l'Antiquité à l'apogée du Second Empire, la deuxième couvre l'Ecole de la République, troisième du nom, dont le rayonnement ne s'éteint qu'à l'avènement de l'Etat français en juin 1940. La troisième et dernière part donc des réflexions programmatiques de l'immédiat après-guerre et s'étend, au-delà des Lois Haby de 1975 et du développement du collège unique, jusqu'à nos jours – et à la mise en place du *Socle commun* de connaissance et de compétences. Embrassant ainsi plus de deux millénaires, nous ne pouvons matériellement porter sur chacune des périodes le regard d'un historien expert de celles-ci. Nous nous référerons donc aux travaux de spécialistes de l'époque ou de la thématique considérée, que nous lirons sous l'angle propre à notre recherche. A cette analyse historique de type secondaire viendra s'ajouter, à mesure que les documents disponibles seront plus nombreux et accessibles, une analyse de type primaire. Nous nous proposons notamment d'appuyer notre réflexion sur les programmes scolaires d'instruction religieuse, puis morale et civique publiés depuis le XIX^{e} siècle sous forme de projets de loi et textes législatifs officiels, mais aussi de manuels et catéchismes catholiques, protestants et israélites.

1.1. Des *racines chrétiennes* de l'éducation en France

Exclusivement chrétienne durant presque un millénaire et demi[8] sur le territoire de ce qui forme aujourd'hui la France, l'éducation est cependant une préoccupation antérieure à cette religion. Le

[8] Nous faisons ici allusion à une période qui s'étendrait de la chute de l'Empire romain à l'avènement de la III^{e} République, de la fin du V^{e} à celle du XIX^{e} siècle.

catholicisme lui-même a donc dû prendre en considération les avancées gréco-romaines dans ce domaine, s'accommoder d'attentes et de contenus qu'il n'avait pas initiés, de procédures pédagogiques qui ne prenaient tout d'abord pas la religion comme point d'appui.

1.1.1. La construction d'une autorité morale

L'éducation telle que nous allons nous attacher à en décrire les valeurs ne concerne tout d'abord qu'une infime minorité de la population des territoires considérés – qu'il s'agisse de l'empire grec d'abord, du pourtour méditerranéen soumis à la domination latine ensuite, ou de ce qu'il reste de la Gaule à l'avènement de Charlemagne. De l'Antiquité aux confins du Haut-Moyen-âge, l'éducation n'est presque jamais celle du peuple, entendu comme l'ensemble des hommes et des femmes vivant en un même lieu. Les phénomènes de catégorisations sociales, de hiérarchisation des hommes à travers les notions de citoyenneté, de christianisme, selon la richesse des familles ou leur notoriété excluront durablement la majeure partie des hommes du droit à l'éducation, vécu alors plutôt comme un privilège.

Les Grecs et les Romains

L'exclusion des **filles** du bénéfice de l'éducation semble par exemple être un phénomène bien antérieur au développement du christianisme. Fille, femme, puis mère de citoyen, la femme grecque a certes un rôle dans la transmission des valeurs – précisément celles ayant trait à la citoyenneté. Mais ces valeurs elles-mêmes l'excluent de toute vie sociale et, partant, de toute éducation. Xénophon (*L'Économique*, 362 av. J.-C.) rend ainsi compte d'une conversation entre Socrate et un certain Ischomachus :

> - J'aimerais beaucoup que vous me disiez, Ischomachus, si vous avez appris vous-même à votre épouse à devenir le genre de femme qui convient, ou bien si elle savait déjà comment s'acquitter de ses devoirs avant que vous ne l'enleviez à ses père et mère pour en faire votre épouse ?
>
> - Qu'aurait-elle bien pu savoir quand je l'ai prise pour femme, Socrate ? Elle n'avait pas quinze ans quand elle venue chez moi, et avait passé ses années antérieures sous étroite surveillance, de façon à ce qu'elle voie, entende et parle le moins possible.

Pour *humaniste* qu'elle soit, l'éducation classique s'adresse donc avant tout à des ***hommes*** en tant qu'individus mâles. Avant même d'exclure tous ceux qu'elle ne jugera pas dignes d'accéder aux valeurs de son peuple, l'éducation se refuse à celles mêmes sur lesquelles elle compte pour leur transmission au sein du foyer.

Ces précisions étant posées, ajoutons que le modèle de l'éducation classique et humaniste semble s'adosser au triangle du *savoir-parler*, du *savoir-argumenter* et du *savoir-éduquer*, dont respectivement les **Sophistes**, **Socrate** et **Platon** sont considérés comme les représentants historiques.

- Les premiers sont avant tout des étrangers – des métèques – dans le pays où ils enseignent, sous forme de préceptorat, l'art de bien parler, de convaincre, de persuader. Ont-ils des valeurs propres que celles-ci doivent s'effacer devant la nécessité de former à la **rhétorique** un certain nombre de personnes. Pour celles-ci, de nouveaux modes d'organisation sociale, comme la démocratie, rendent la maîtrise de l'éloquence et de la joute oratoire indispensables à l'exercice du pouvoir. A un besoin social et politique répond une offre éducative. Le Sophiste n'est ni plus ni moins qu'un **prestataire de services**. Ce sont les valeurs de l'apprenant qu'il dit vouloir servir, pas celles d'un système duquel il dépendrait lui-même. Difficile donc de discerner dans les principes des sophistes ne serait-ce que l'ébauche d'un curriculum formel ; les curricula *réels* furent probablement – dans la mesure où les maîtres visèrent effectivement les objectifs annoncés – aussi variés que les cultures et les valeurs propres des élèves qui leurs furent confiés.

- Le second se présente comme un *grand ignorant*. Pour Socrate, l'éducation n'est pas transmission de contenus, mais processus de formation. Il propose une approche nouvelle, la *maïeutique*, qui consiste à apprendre avec l'autre – par l'autre. Socrate enseigne l'art du dialogue, la **dialectique**, une conception qui affecte à la langue le pouvoir de structurer la pensée de celui qui la manie en interaction avec l'autre. Socrate, qui s'intéressait davantage à l'éducation des adolescents qu'à celle des enfants a été condamné à mort pour avoir corrompu la jeunesse par des manières et des propos jugés subversifs. Il cherche d'abord à séduire les jeunes, *c'est-à-dire au sens premier du terme, les tirer à côté, les séparer de leur culture, les entraîner ailleurs*[9]. Si l'on s'en tient à ce que nous savons de Socrate (c'est-à-dire les écrits de son élève Platon, Socrate lui-même n'ayant jamais rien écrit), l'enseignant ne transmet donc pas davantage de valeurs que de modèles,

[9] Aline Giroux, «Socrate-Éros, éducateur», dans Clermont Gauthier et Denis Jeffrey, *Enseigner et séduire*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1999, p. 165.

puisqu'il ne *sait* rien. Il a en quelque sorte le rôle d'un ***entraîneur***, qui, par ses sollicitations et ses renvois, amène son élève à penser par lui-même à travers ce que la rencontre avec autrui lui apprend. Seul l'objectif de la maîtrise de la dialectique semble alors s'apparenter à un principe curriculaire, lequel s'attache apparemment davantage à une compétence oratoire et de raisonnement qu'à un contenu précis au niveau des valeurs.

- Avec Platon, une étape supplémentaire est franchie. La parole, puis le dialogue, considérés jusqu'alors comme objets d'apprentissage au service de valeurs à construire et possiblement différentes d'un individu à l'autre, d'une société à l'autre, laissent place à un savoir considéré comme objectif et universel, posé comme indépendant des valeurs de la société qui l'a vu naître : la **philosophie**. L'existence même de ce contenu d'enseignement n'en constitue pas moins une profonde rupture avec la manière de concevoir l'éducation jusqu'alors. De la construction d'outils, nous passons à la transmission d'un contenu. L'éducateur va faire passer l'individu du stade de l'enfant à celui de l'adulte et, par la raison, la pensée rationnelle, lui faire dépasser les contingences du corps et des passions :

  > C'est, vois-tu, une chose bien connue des amis du savoir que leur âme, lorsqu'elle a été prise en main par la philosophie, était complètement enchaînée dans un corps et collée à lui ; qu'il constituait pour elle une sorte de clôture à travers laquelle force lui était d'envisager les réalités, au lieu de le faire par ses propres moyens et à travers elle même. (PLATON, *Phédon*, *82 e*.)

  Et c'est précisément sur ce dualisme, cette distinction relativement artificielle entre corps et âme que va se construire un système philosophique qui n'est, à notre sens, pas véritablement aussi objectif que son initiateur semble vouloir le dire :

  > Or, du moment que ce n'est ni le corps, ni le composé des deux [l'âme et le corps] qui est l'homme, il reste, je crois, ou bien que l'homme ce ne soit rien, ou bien, si c'est quelque chose, que l'homme ne soit rien d'autre qu'une âme.
  >
  > (PLATON, *Alcibiade*, 1989 : 242)

  Or, pour Platon, la philosophie *est* l'éducation (cf. Livre VII de *La République*). Dès lors, il reste à s'entendre sur ce que la philosophie peut représenter en termes de contenus d'enseignements, sur la construction d'un réseau de savoirs et de valeurs propres à être organisés didactiquement. Car l'éducation antique, si elle est encore très loin de s'adresser

à tous – ni même de se proposer de s'appliquer au plus grand nombre – contient en germe un certain nombre de principes directeurs qui ne sont pas sans préfigurer, d'une certaine manière, la hiérarchisation des savoirs (incluant savoir-faire et savoir-être). L'historien Michel Rouché écrit ainsi :

> La pensée antique refuse donc tout technicien, qu'il soit professeur, architecte ou même médecin, car le but qu'elle assigne à l'éducation reste celui de la formation d'un homme total et complet, débarrassé de tout infantilisme, à la fois artiste et sage, orateur et philosophe.
>
> (ROUCHE, 2003 : 75)

La philosophie – *cette* philosophie – va rester durablement la base des valeurs à transmettre par le biais de l'éducation, alors même que le christianisme naissant commencera à poser la transmission des siennes comme nécessaire à l'évangélisation des peuples. La religion chrétienne, depuis les Epîtres pauliniennes et les tout premiers Pères de l'Eglise, pose même une division tripartite de l'être : *afin que tout ce qui est en vous, l'esprit, l'âme et le corps se conservent sans tache pour l'avènement de notre Seigneur Jésus-Christ*. Les Néoplatoniciens, qui s'interrogent à propos de l'articulation de l'Un et du multiple, sont grands amateurs de triades[10]. Celle-ci leur plaît et ils s'emparent de cette distinction en trois entités, *corps*, *âme* et *esprit*, donnant à l'éducation de chacune d'elle une importance comparable – comme en attestent encore aujourd'hui les vestiges des nombreuses installations sportives antiques. L'éducation physique et les valeurs attachées aux pratiques sportives forment sans conteste l'autre pan important de la culture grecque, et plus généralement classique. Il était inconcevable de former l'esprit sans éduquer le corps, lorsque la carrière militaire représentait pour tout homme l'un des sommets de la réussite.

Parallèlement, à la même époque, sur le territoire de ce qui est loin encore d'être la France, il existe dans la société gauloise *une caste d'enseignants, les* ***druides*** (ROUCHE, 2003 : 52). Erudits et professeurs, ils veillent à l'observation des rites religieux, mais ne sont pas prêtres – et encore bien loin des préoccupations de la religion qui gagne progressivement l'Orient. Ils enseignent des sciences intimement mêlées à leur religion, leur cosmogonie, leur droit, leur justice et s'appuient sur des valeurs indépendantes du monde gréco-romain. Ils empruntent

[10] Il y a trois dieux chez Numénius d'Apamée, trois hypostases chez Plotin, les triades être/pensée/vie, repos/procession/conversion, substance/activité/puissance...

cependant aux Grecs leur écriture pour certains échanges commerciaux et transactions financières, même s'ils sont très attachés à une tradition orale. De fait, la philosophie grecque n'atteindra que très peu les terres gauloises.

En revanche, lorsque l'Empire romain occupe la Gaule, le modèle éducatif de ce dernier va rapidement supplanter le système druidique. Les principes de **l'éducation romaine** doivent certes beaucoup aux Grecs, mais son idéal est tout autre : pour Rome, **l'Etat transcende l'individu** par le droit (romain) et la justice (romaine).

> Parmi les principes adoptés et transférés en Gaule figure d'abord l'idée que l'éducation a une telle importance sociale, puisqu'elle construit la cité, que seule cette dernière peut l'organiser. […]
> La deuxième caractéristique fondamentale de l'éducation hellénistique retenue par Rome est l'aspect éminemment littéraire qu'elle présente. Les études littéraires finiront, en effet, par être primordiales, malgré Platon et Isocrate qui recommandaient l'enseignement des sciences et tout particulièrement des mathématiques (ROUCHE, 2003 : 73).

A travers l'éducation, Rome propose ainsi aux peuples occupés, de devenir romains, socialement et linguistiquement. Nous dirions probablement aujourd'hui que les *compétences* primordiales développées dans le cadre de l'éducation voulue et organisée par Rome étaient sociales et linguistiques, avec une probable interaction de ces deux champs de compétences.

De nombreuses écoles sont créées pour les enfants de la classe dirigeante. Tenues par le *Magistère*, les écoles primaires accueillent des groupes mixtes d'enfants de 7 à 12 ans accompagnés par un esclave, le fameux ***pædagogus***[11] et on y apprend surtout à lire et à compter. L'enseignement secondaire (11 à 15 ans), en revanche, est confié à des grammairiens : il s'appuie sur le commentaire et l'explication des auteurs considérés alors comme dignes d'autorité. Les valeurs propres à cet enseignement sont probablement à chercher de ce côté, même si les documents d'époque manquent et ne permettent que d'imaginer que ces auteurs devaient être choisis en fonction de leur utilité à servir les desseins de Rome.

[11] Le terme de *pædagogus* est formé à partir du παιδαγωγός grec. Rouche (2003 : 70) précise que la παιδαγωγία *désigne à la fois l'éducation et la culture. Issu du mot* παιδί *qui désigne l'enfant, le pédagogue, en son sens primitif l'esclave qui mène par la main l'enfant à son école, lui porte son bagage, le surveille et s'occupe de son éducation morale.* [Les graphies grecques ont été rétablies par nos soins].

> Lorsque Cicéron voulut traduire le mot de *paideia* en latin, il préféra au mot à mot trompeur qui lui aurait fait adopter *pueritia* (*puer* étant l'équivalent latin de *pais*) le mot *humanitas*, dont nous avons fait soit les humanités, soit encore l'humanisme, c'est-à-dire l'ensemble des processus éducatifs permettant à l'enfant de devenir un homme (ROUCHE, 2003 : 71).

Ces choix sémantiques, s'ils ne peuvent tenir lieu de programmes scolaires à proprement parler, posent certaines priorités éducatives dont on peut encore voir, d'une certaine manière, la trace dans plusieurs textes officiels en vigueur aujourd'hui, à commencer par celui du *Socle commun*, dont l'un des piliers n'est autre que la ***culture humaniste*** – cela dit sans présager des évolutions subies inévitablement par cette terminologie.

Mais à cette vision **païenne** de l'humanisme va succéder, aux derniers siècles de l'Empire, la reconnaissance de la religion **chrétienne** par le pouvoir civil. Le règne de l'empereur **Constantin** (272-337) voit en effet croître l'influence de la minorité chrétienne, au point de convertir l'empereur lui-même (312), qui sera ainsi l'un des premiers chefs d'Etat à tenter l'alliance du spirituel et du temporel, à travers une série de lois favorisant cette religion. La plus célèbre – parce qu'encore, d'une certaine manière, en vigueur aujourd'hui – est l'imposition du repos dominical, le dimanche, en 321. L'histoire ne semble pas avoir retenu que cet empereur *d'Orient* ait accompli dans le domaine de l'éducation d'autres actions que son aide à la christianisation de l'Empire. Il faudra attendre cinq siècles encore pour que l'empereur *d'Occident* s'illustre dans ce domaine…

Le Haut Moyen-âge et la Renaissance carolingienne

Quand chute l'empire romain, Rome ne perd pas immédiatement la main sur le terrain de l'éducation : *l'éducation d'un enfant romain vers 350 ne devait pas beaucoup différer de celle que recevait un enfant à Rome vers 500*, estime Pierre RICHE (1991 : 20). L'éducation passera très lentement d'un pouvoir à un autre, **du politique au religieux**, le décrochement ne s'opérant tout d'abord qu'au niveau des valeurs défendues.

> Personne ne met plus en doute le maintien de l'école romaine après les Grandes Invasions, du moins en Italie, en Afrique et même en Gaule du Sud. En Italie, l'école de Rome est même restaurée par Justinien en 555. L'aristocrate romain Grégoire le Grand a-t-il bénéficié de cette école ? Son attitude vis-à-vis de la culture classique a donné lieu à bien des discussions. La qualité de son style et son érudition permettent de donner une réponse affirmative. (RICHE, 1991 : 20)

Les premiers papes du Moyen-âge vont chercher avant tout à se démarquer de la décadence qui avait amené Rome à sa perte, et vont le faire savoir : l'éducation sera l'un des vecteurs de cette évangélisation de l'Occident qui, de Rome, va gagner peu à peu le monde barbare. L'historien Michel ROUCHE (1981 : 164) ne craint pas de caractériser ainsi les débuts de la période médiévale : *les cinq premiers siècles du Moyen-Age*, écrit-il, *sont un véritable défrichement de l'âme occidentale*. Soucieux de ne pas brusquer le passage **du paganisme au christianisme** des populations qui ne sont plus conquises, à présent, que par la religion, le pape Grégoire le Grand (534-604) écrit, à la fin de la préface de ses *Moralia* sur Job : *C'est une chose indigne de vouloir assujettir aux règles de Donat* [le grammairien] *les paroles des divins oracles.* L'enjeu d'un millénaire et demi d'éducation est dès lors posé : l'éducation est au service de valeurs – chrétiennes en l'occurrence – et ces valeurs priment sur les savoirs mêmes qui permettent de les diffuser.

> En fait, si les écoles chrétiennes ont été organisées, c'est par réaction contre l'enseignement donné par les maîtres traditionnels. Les clercs qui subissaient l'influence monastique s'opposaient à l'enseignement classique qui n'apprenait qu'à bien parler, à bien écrire, et s'adressait à des jeunes gens désireux d'acquérir une culture mondaine et d'obtenir un poste dans l'administration. De plus, ils ne voulaient pas que la culture fût réservée à une minorité puisqu'ils désiraient que la Bible fût connue du plus grand nombre.
>
> (RICHE, 1991 : 25)

Car si les premières écoles chrétiennes, dites *épiscopales*, se créent dans les monastères pour les oblats, les futurs moines, l'Eglise catholique va très vite développer un enseignement plus généralisé. Il s'agit pour elle de faire disparaître la religion païenne, d'*évangéliser* les populations. Elle s'adresse pour ce faire à toutes les classes de la société. La jeunesse aristocratique, souvent éduquée par préceptorat, va pouvoir bénéficier des écoles prestigieuses (Metz, Lyon, Orléans, Tours…) qui ont attaché la figure emblématique de l'Empereur du Saint Empire romain d'Occident à l'histoire de l'éducation. Mais ce sont aussi les enfants plus modestes – et sensiblement plus nombreux – qui vont bénéficier de l'évangélisation massive et de l'enseignement y afférent dispensés dans les écoles paroissiales, dans les écoles municipales (fondées par les communes ou certaines corporations), et jusqu'aux plus déshérités au sein des écoles de charité. On y apprend certes à compter, mais surtout à lire et à **copier**. L'*Ecriture* reste du domaine du divin : ainsi lit-on presque exclusivement des **textes sacrés**, à peine adaptés pour les très jeunes enfants à travers les *magistères* et les *abécédaires*. Aussi bien la lecture s'apprend-

elle le plus souvent par phrases entières, de manière globale et en latin. On calligraphie des textes sacrés, des psaumes, on recopie les noms qui sont sous les portraits des saints et des apôtres. Par une pédagogie de l'imitation et du modèle, l'enfant s'imprègne de valeurs. Celles-ci fondent l'éducation ainsi conçue et justifient la hiérarchie qui la dispense, du divin à l'humain en passant par les médiateurs, prêtres et/ou enseignants. Même dans le secondaire où l'accent est mis sur le perfectionnement de la grammaire et du latin, l'enseignement se fait sous forme de commentaires de livres. Le savoir ne se conçoit que comme la transcription de la parole de celui qui sait, lui-même inspiré plus ou moins indirectement par l'ultime caution d'autorité du discours pédagogique médiéval : Dieu lui-même.

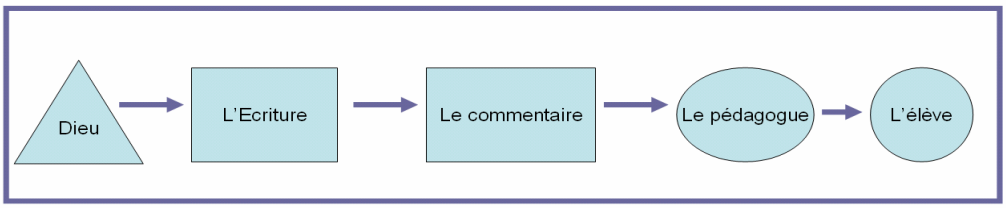


Figure 1 – L'éducation médiévale, entre évangélisation et pédagogie

Les apprentissages ne sont donc pas des buts en eux-mêmes, quels que soient les niveaux d'enseignement considérés ; ils **servent des idéaux** et des valeurs qui peuvent changer selon les époques. Elles sont cependant beaucoup moins variables d'un ***lieu*** à un autre, car le système de valeurs qui construit – et qui est construit – par l'éducation catholique en Europe avant la fin du premier millénaire sert une visée unificatrice.

> Ainsi la Chrétienté médiévale allait-elle former un tout : l'Europe. Dans ce tout petit royaume qu'est alors [en 843] la Gaule, se développèrent et se croisèrent des influences multiples communes aux autres monarchies. On ne peut donc pas parler d'enseignement français ou d'éducation française à cette époque, et cela restera vrai jusqu'à la fin du Moyen-Age. L'Europe comme l'Empire romain vit alors sur des concepts éducatifs universalistes (ROUCHE, 1981 : 164).

L'Eglise *catholique* (du grec *καθολικός*, *universel*), ne pouvait se proposer d'autres visées. Ces valeurs, et la nécessité de leur diffusion, impriment aux enseignements qui les servent des inflexions non négligeables.

Le rôle de Charles I[er] dit ***Charlemagne*** dans l'évolution de la place des valeurs au sein de l'éducation est intéressant à plus d'un titre. L'homme est sensible à la culture latine à une époque où celle-ci est pratiquement le domaine exclusif des gens d'Eglise. Il va être l'un des premiers dirigeants à tenter de **mettre à son service** les compétences de l'Eglise dans le domaine de l'éducation. Souhaitant former une élite cultivée – les futurs cadres de son royaume – il demande à ce que soit implantée une école dans chaque évêché[12] et que l'on puisse y apprendre à lire et à écrire au plus grand nombre. Certes, il ne s'agissait pas d'éduquer *tous* ses sujets, mais de s'assurer de ce qu'un nombre suffisant d'entre eux serait en mesure de **relayer les ordres** royaux, puis impériaux. Charlemagne s'apprête ainsi à doubler le pouvoir spirituel de l'Eglise catholique d'un pouvoir temporel, allié mais distinct, régissant des territoires comparables.

Chrétien, mais laïc[13], Charlemagne impulse sa fameuse **renaissance carolingienne** à double sens car, s'il a besoin de l'Eglise pour accomplir une œuvre éducatrice qu'elle est seule en mesure de pouvoir alors envisager, l'Eglise elle-même a un grand **besoin d'éducation**. Trop de religieux ignorent le latin, pourtant langue culturelle à visée universelle par excellence, ignorent les fondamentaux du dogme chrétien et sont par conséquent bien en peine de prêcher un message structuré, voire peu au fait des rituels mêmes qui fondent si non la foi, du moins l'unité du catholicisme sur le territoire. La **moralité** de certains religieux scandalise (concubinage, vente d'indulgences).

Avec moins de deux cent évêchés sur le territoire de ce qui va devenir l'Empire – et donc un peu moins encore d'écoles, Charlemagne ne peut prétendre faire enseigner les valeurs chrétiennes à travers un enseignement scolaire **direct**. Il peut en revanche œuvrer pour que les cadres de l'Eglise prennent conscience de la nécessité d'une **unité idéologique** et pédagogique, dans la mesure où les ecclésiastiques ont charge d'âmes par le biais de leur enseignement spirituel et hebdomadaire. On peut dire qu'il travaille ainsi à la structuration et à la diffusion d'un ensemble de valeurs certes déjà constitué, mais auquel il redonne la cohérence et la crédibilité d'un système où le politique s'allie au religieux.

[12] Même si de nombreuses et prestigieuses écoles virent le jour sous son règne (Orléans, Metz…), l'objectif d'une école par évêché n'a pas été entièrement atteint de son vivant…

[13] Entendons seulement par là que Charlemagne n'est pas un ecclésiastique.

Car en faisant le choix de développer l'éducation et d'instruire – dans la foi chrétienne, bien sûr – davantage d'élèves, Charlemagne s'assure également un vivier de personnels qu'il veut dévoués à son service et en tous cas éduqués selon un modèle comparable, bénéficiant en quelque sorte d'une **culture commune**. C'est ainsi que le roi *des Francs et des Lombards* va s'entourer de ceux des religieux européens qui semblent les plus attachés à la culture antique, complémentaire pour lui des valeurs du christianisme pour structurer les contenus de l'éducation qu'il souhaite voir recevoir à tous ceux qui travailleront pour lui. D'Italie, du nord de la Loire, en Angleterre, Charlemagne va chercher les gardiens de la culture antique et de la foi chrétienne : Paulin d'Aquilée, Pierre de Pise, Agobard sont les premiers représentants de ce mouvement. De la Lombardie, le roi fait venir Paul Diacre, moine bénédictin, grammairien et historien de talent : ès qualités, il entreprend plusieurs essais de codification de la grammaire latine (*De verborum significatione*, un abrégé de la grammaire de Festus…) une *Historia romana* et une *Historia Langobardorum*.

L'unification culturelle étant alors le principal objectif du pouvoir royal, celle-ci s'appuie sur les valeurs sûres qui peuvent la véhiculer : la **religion**, alors dénominateur culturel commun en Europe, va donc peser de ses choix et de ses options sur tous les autres domaines de la connaissance, et premièrement linguistique puisque Charlemagne fera de la diffusion et de l'utilisation du **latin** comme langue de communication internationale, l'une de ses priorités. Le souverain lui-même s'initia au latin[14] et à la pratique de l'écriture qui garda son nom – la **graphie *caroline*** étant destinée, elle aussi, à être seule en vigueur dans les écrits officiels et religieux.

Mais le **pouvoir politique** va également imposer ses inflexions à l'Eglise et à sa pédagogie, voire à ses **dogmes**. Le souverain s'implique dans chacun des domaines des contenus d'enseignement, ces derniers étant compris, rappelons-le, comme s'adressant davantage aux éducateurs qu'au peuple lui-même. Ainsi en 789, dans son capitulaire *Admonitio generalis* (exhortation générale), Charlemagne cherche-t-il à imposer à la fois certaines connaissances aux prêtres, mais également certains **comportements**. Ils doivent connaître les prières et les sacrements de base, mais aussi respecter les préceptes de l'Évangile dans l'exercice de leur ministère, afin de convaincre leur

[14] Eginhard écrit vers 830 dans *Vita Karlori Magni* (vie de Charlemagne) : *Il s'appliqua à l'étude des langues étrangères et apprit si bien le latin qu'il s'exprimait indifféremment en cette langue ou dans une langue maternelle*.

entourage des bienfaits de la religion et de les convertir (chapitre 72). Il insiste pour que les psautiers, les livres de musique, d'arithmétique et de grammaire soient d'une *parfaite correction*, pour qu'une norme soit établie, uniformisée, et répandue dans tout le royaume[15]. Chapitre 80, il recommande l'usage du chant romain ou chant grégorien (établi par son père le roi Pépin), imposant là encore une norme qui ressortissait jusqu'alors plutôt du religieux.

Cette implication du pouvoir temporel dans les choix spirituels aura également des retentissements plus lourds de conséquences au niveau international, puisque Théodulf, l'un des savants européens dont Charlemagne s'est entouré pour impulser sa renaissance carolingienne, est aussi un théologien qui s'oppose à Constantinople sur la question de l'**iconoclasme**. La *querelle des images* – qui repose sur l'autorisation ou non de représenter les Saints, la Vierge ou le Christ par des images – va préfigurer le schisme entre les Eglises d'Orient et d'Occident, mais voit avant tout Charlemagne prendre position pour l'option qui restera celle du catholicisme contre l'orthodoxie. Ce conflit théologique contribue beaucoup à la fragilisation des relations entre Rome et Constantinople mais aussi à propulser Charlemagne comme défendeur d'une certaine conception de l'Eglise. Lorsque, le jour de Noël 800 à Rome le pape Léon III pose la couronne impériale sur la tête de Charles, ce dernier ne se fait acclamer par la foule qu'après. Or à Constantinople, capitale de l'Empire d'Orient le protocole était différent : les acclamations de la foule précédaient le couronnement. Ainsi le pouvoir impérial semblait venir du peuple et non de l'Eglise. Au contraire, à Rome, la restauration de l'Empire dans l'Occident du IX^{e} siècle ne se fait donc que par la volonté de Dieu par l'intermédiaire de la papauté…

Le (saint) Empereur romain d'Occident ne s'est donc pas contenté de se servir de la caution morale et institutionnelle de l'Eglise : il en a renforcé la puissance, clarifié les règles, orienté la politique. Ainsi structurés, codifiés et normés à l'aide du pouvoir politique, les codes religieux et moraux de la culture européenne vont favoriser l'unification de l'Empire carolingien.

[15] [...] *que les prêtres attirent vers eux non seulement les enfants de condition servile, mais aussi les fils d'hommes libres. Nous voulons que soient fondées des écoles où les enfants puissent [apprendre à] lire. Dans chaque monastère ou évêché, corrigez scrupuleusement les psaumes, les notes [l'écriture sténographique], le chant [d'église], le comput [calcul], la grammaire et les livres religieux ; parce que souvent, ceux qui souhaitent bien prier Dieu le font mal à cause de livres non corrigés. Ne permettez pas que vos élèves les altèrent, soit en les lisant, soit en les écrivant ; et s'il faut copier les Évangiles, le psautier ou le missel, que des hommes d'expérience les transcrivent avec le plus grand soin.* Charlemagne, 789, *Admonitio generalis* cité par Pierre Riché, *Les écoles et l'enseignement dans le haut Moyen Âge*. Éd. Picard, 1989, rééd. 1999.

L'éducation, même réservée aux cadres des pouvoirs civils et religieux, aura sans conteste contribué grandement à asseoir les deux pouvoirs, de l'Empire et de l'Eglise.

Alors que le premier se fissure et que pointent les premières remises en cause des doctrines de la seconde, l'Eglise catholique va rester durablement la seule garante de la pérennité des valeurs et des idées qu'elle défend sur le territoire européen. Elle va également bientôt devoir veiller à ne pas fournir à ses adversaires les armes pour la combattre :

> Alors que dans l'Antiquité, l'étude des arts libéraux [*trivium* et *quadrivium]* débouchait sur la philosophie, elle aboutit maintenant à l'explication de l'Ecriture sainte et à la théologie. Mais au milieu du XIe siècle, les maîtres mettent en garde les clercs contre la trop grande vogue de la dialectique qui alimente les courants hérétiques[16]. (MARTIN, 1991 : 36)

Le Bas Moyen-âge

Si le Haut Moyen Age avait compté peu d'hérésies, lorsque, au début du X^e^ siècle, le Catharisme fait son apparition en occident, *il se répand avec une rapidité surprenante*, écrit Julien HAVET (1880 : 498)[17]. Mais l'Eglise catholique n'intervient tout d'abord pas directement contre les ***hérétiques***, laissant le soin aux autorités séculières de condamner – sévèrement – les dérives doctrinales par la crémation de ceux qui les professent.

> De l'an 1000 au premier tiers du XIII^e^ siècle, dans la région du nord [en France, les pays de langue d'oïl et la Flandre ; dans l'empire, l'Allemagne, la haute et basse lorraine et le comté de Bourgogne], aucune législation temporelle ne vise le crime d'hérésie et ne le frappe d'une peine ; mais, en fait, l'usage de mettre à mort les hérétiques (le plus souvent par le feu) s'est établi graduellement et est presque passé en coutume. (HAVET, 1880 : 517)

L'article sus-cité regorge d'exemples, tirés des chroniques contemporaines, d'*hérétiques*, principalement cathares, condamnés sans procès par un peuple zélé dans la **foi exclusive** à laquelle il a été éduqué. On y découvre également que ce sont même parfois des prélats

[16] Cf. La lettre de Gozzechin de Liège, *Gozechini epistola ad Waleherum,* éd. R.B.C. Huygens, *Corpus Christianorum, continuatio medievalis,* LXII, Tumhout, 1985, pp. 3-43.

[17] Les mouvements religieux auxquels fait allusion Julien Havet portent, au X^e^ siècle, différents noms selon les régions : *manichéens, origénistes, piphles, publicains, tisserands, bougres, patarins, albigeois.* C'est la proximité des doctrines qu'ils professent avec celles des Cathares à proprement parler qui permet de les situer aux origines de cette formation religieuse.

catholiques qui se voient contraints à intercéder en faveur des hérétiques afin de les soustraire au châtiment par trop expéditif que leur réservent ces pieux paroissiens[18].

On connaît le rôle de l'Eglise catholique dans la répression de l'hérésie, que l'on a d'ailleurs coutume de faire remonter à la *Croisade contre les Albigeois*, la première croisade qui se déroula sur le territoire de la chrétienté occidentale (1208). Mais dès avant cette lutte directe et frontale, mêlée d'enjeux politiques auxquels le pouvoir séculier n'était pas étranger, l'Eglise a lutté contre ses contradicteurs par un moyen bien plus efficace : l'éducation du peuple.

Cela dit, le projet de l'Eglise catholique en matière d'éducation ne saurait se résumer en une préparation des Croisades. *On connaît mieux, désormais, le projet pédagogique de l'Église, du temps de saint Bernard à celui d'Erasme,* écrit Hervé MARTIN (1991 : 91). *Il ne se limitait pas à l'inculcation de quelques rudiments du dogme et de quelques règles de conduite. Il visait, plus largement, à doter les laïcs du bagage religieux et idéologique indispensable pour penser l'au-delà et l'ici-bas*. Projet ambitieux que résume en quelques lignes l'un des *Miroyrs des curés*, sorte de manuel à l'usage des prêtres et contenant des instructions diverses, des sermons et des vies de saints :

> « Chy commence le miroir pour ceux qui ont les âmes en cure... à information des simples chrestiens et especialement des curés qui le commun peuple ont spirituellement à gouverner. À savoir quelles choses on doit croire et quelles choses on doit faire et quelles choses on doit eschiever *(éviter)* et quelles choses on doit désirer et trémir *(craindre).* » (cité par MARTIN, 1991 : 93)

Ce manuel, alors extrêmement répandu, sous cette forme ou sous une autre, développe ainsi la presque totalité des dogmes de l'Eglise, avec une didactique préfigurant déjà les **catéchismes** de l'après Concile de Trente, à ceci près qu'il s'adressait alors le plus souvent aux seuls prêtres, ayant *les âmes en cure*…

[18] Wazon, évêque de Liège (1042-1048), conseille à son confrère de Chalons de préférer l'excommunication des hérétiques à leur supplice, soucieux de *ne pas séparer l'ivraie du bon grain, de peur qu'en arrachant l'ivraie, on arrache aussi le froment.* En 1076, c'est le pape lui-même (Grégoire VII) qui s'irrite de ce que l'on ait brûlé vif un cathare du Cambrésis après l'avoir enfermé dans une cabane. En 1114, le peuple, craignant la mollesse sacerdotale de l'évêque de Soisson, va jusqu'à arracher divers hérétiques emprisonnés pour les faire brûler dans la campagne. *Guibert De Nogent, qui rapporte le fait, loue le « juste zèle » que les fidèles montrèrent en cette occasion pour arrêter la propagation du « chancre »* (HAVET, 1880 : 507).

1.1.2. La progression du rôle des valeurs dans l'éducation

Si le Moyen-âge finissant consacre la fin d'une certaine forme d'obscurantisme et de repli sur soi de l'Eglise, les prémices de la Renaissance ne signent pas pour autant un changement des valeurs qu'elle professe. Bien plus : l 'Eglise ne va bientôt plus se limiter à la gouvernance *spirituelle* des *simples chrétiens*, mais va poser les jalons d'un système éducatif qui lui permettra d'être entendue, comprise et respectée par les savants et lettrés qui en auront bénéficié. Cette éducation n'a tout d'abord pas vocation à être reçue par tous, elle vient en plus des enseignements fondamentaux de la foi que chaque prêtre est invité à faire partager à ses paroissiens, et sera réservée à ceux qui auront les moyens de se l'offrir. Mais la démarche de cette Ecole, implicitement comme explicitement, est extrêmement **morale** :

> On voulait seulement les abriter des tentations de la vie laïque, que menaient aussi beaucoup de clercs, on voulait protéger leur moralité. On s'inspira alors de l'esprit des fondations régulières du XIII^{e} siècle, dominicaine et franciscaines, qui maintenaient les principes de la tradition monastique en abandonnant cependant la clôture, la réclusion, ce qui subsistait du cénobitisme originel. Certes les écoliers n'étaient liés par aucun vœu. Mais ils furent soumis pendant le temps de leurs études au mode de vie particulier de ces nouvelles communautés. Grâce à ce mode de vie, la jeunesse écolière était mise à part du reste de la société, qui demeurait fidèle au mélange des âges, comme à celui des sexes et des conditions. Telle était la situation au cours du XIV^{e} siècle (ARIES, 1973 : 192).

Cependant, l'Ecole qui va se construire sur le modèle des congrégations religieuses, en parfait accord avec la doctrine de l'Eglise, ne contrarie pas le projet éducatif plus large qui s'adresse à tous. Il n'est pas question de ne réserver l'inculcation des préceptes chrétiens aux seuls élèves des écoles, ni d'opposer les ignorants à ceux qui savent : les uns et les autres participent du même *corps du Christ* qu'est l'Eglise…

Les Frères de la vie commune et les premiers collèges

Avec l'invention – et l'essor – de l'imprimerie, la copie des manuscrits, à laquelle se consacraient de nombreux moines, perd rapidement de son intérêt. Les *Frères de la vie commune* font partie de ceux qui choisirent de se consacrer à d'autres missions, en l'occurrence la formation de la jeunesse. Luther et Erasme seront de leurs élèves, c'est dire si la Réforme et la Renaissance doivent à l'éducation catholique…

Ces *Frères* vont tout simplement poser les bases formelles de ce qui va devenir le **collège** : la division par classe de même niveau, la progressivité de l'enseignement, une certaine forme de tutorat (les meilleurs élèves font répéter leurs camarades moins avancés). Le temps va être structuré, avec des horaires précis et rigoureux, des examens sanctionnant le passage dans la classe suivante… Logique, rhétorique, éthique et philosophie seront au programme, entre les classes de 8ème et de 1ère. Il s'agit de former l'expression et le raisonnement des élèves, d'agir sur leur morale et leurs idées.
Originaires des Pays-Bas, ces *Frères* vont faire des émules jusqu'en France. A Strasbourg, Jean Sturm (1507-1589) reprendra beaucoup de leurs principes, notamment les exercices physiques durant les récréations, l'émulation entre enfants. A Nîmes, Baduel s'attachera à choisir des méthodes d'apprentissage appropriées au développement des enfants…

Peu à peu, sur l'initiative des municipalités, et en accord avec les évêques, des collèges sont créés afin de faire le lien entre les écoles primaires et l'université. Il est nécessaire de rénover l'enseignement du latin (indispensable à l'Université) pour en rendre l'apprentissage plus aisé par un plus grand nombre et, là encore, l'exemple des *Frères de la vie commune* va inspirer les collèges du XVIe siècle.

Enfin, ce sont les conseils municipaux qui choisissent les enseignants, non sans requérir l'aval des autorités religieuses. Enseignants forcément catholiques, pour former à la langue de l'Eglise, seule habilitée à ouvrir la voie des études supérieures, pour fixer les cadres philosophiques et éthiques des élèves…

Le catéchisme tridentin

L'historienne Régine PERNOUD (1977 : 159) présentait le Concile de Trente comme *la coupure entre l'Eglise médiévale et l'Eglise des temps classiques*. Réclamé par Martin Luther dès 1518 pour arbitrer son conflit avec la papauté, le concile sera convoqué vingt-quatre ans plus tard par le pape Paul III, se déroulera sur dix-huit ans et cinq pontificats. Toute la doctrine de l'Eglise y est réexaminée, les dogmes fixés, les hérésies nommées, écartées. Car c'est bien de cela dont il s'agit : la montée de la Réforme et la pluralité formelle sous laquelle elle se manifeste rend

nécessaires à la fois la fixation d'une norme universelle[19] et la disqualification de ceux qui n'y souscrivent pas. Et pour s'assurer de la diffusion de cette norme morale, le besoin d'un outil pédagogique approprié et lui aussi universel se fait d'autant plus sentir que les Protestants ont, depuis plusieurs décennies, mis au point plusieurs catéchismes destinés à l'éducation du peuple et tout premièrement à celle de ses enfants[20]. Les ecclésiastiques réunis en concile ont donc eu souci de :

> combattre un mal si grand et si funeste par un remède efficace, non seulement ont pris soin de bien définir contre les hérésies de notre temps les points principaux de la doctrine catholique, mais de plus ils se sont fait un devoir de laisser, pour l'instruction des chrétiens sur les vérités de la Foi, une sorte de plan et de méthode que pourraient suivre en toute sûreté dans leurs églises ceux qui auraient la charge de Docteur et de Pasteur légitime (Cat. praef., vii).

Moment-clé de l'histoire de l'Eglise, le Concile de Trente débouche donc sur l'élaboration de ce qu'il convient de considérer comme l'un des textes-phares de l'histoire de l'éducation : le *Catéchisme du Concile de Trente*. Son principe est l'une des dernières résolutions du concile (1562), comme l'aboutissement de dix-huit années de travail.

Si ce catéchisme est si important, ce n'est pas seulement parce qu'il a fait autorité au sein de l'Église catholique plus qu'aucun autre catéchisme jusqu'au *Catéchisme de l'Église catholique* de… 1992. C'est aussi parce qu'il s'agit du programme d'enseignement le plus universellement répandu en France (et dans toute la Chrétienté), pendant les trois siècles qui vont suivre. Quelques généreuses qu'aient été, durant tout l'Ancien Régime et jusqu'aux confins du Second Empire, les tentatives d'éducation populaire en France, aucune n'a connu un succès aussi massif que la catéchèse des enfants à l'aide d'un manuel dont le contenu et la forme ont été fixés à la fin du XVI^{e} siècle par les pères du Concile de Trente.

Ce manuel d'instruction religieuse est découpé en quatre parties exposant successivement : le symbole des apôtres (ce qu'il convient de **croire**, ou *Credo*), les sept sacrements *de l'Eglise*, les dix commandements *de l'Eglise* (ce qu'il convient de **faire** – ou de ne pas faire), et la prière,

[19] Rappelons le premier sens donné à l'adjectif *catholique* par le dictionnaire *Littré* : *universel.*

[20] Le premier catéchisme en français date de 1537. Il est écrit par Jean Calvin.

notamment l'*Oraison dominicale* ou *Pater* (ce qu'il convient de **dire**). Certes – et nous avons dit pourquoi – l'**écrire** est exclu des objectifs pédagogiques du catéchisme tridentin. Ce manuel n'en constitue cependant pas moins le ciment d'une culture commune. Si l'on considère comme catholiques tous les individus baptisés par un prêtre à leur naissance, et que l'on sait que l'immense majorité d'entre eux reçurent une instruction religieuse de type catéchistique, il se trouve qu'en France (notamment), peu d'enfants ne bénéficièrent pas de cette éducation commune, ou à tout le moins de l'exposé de ces préceptes communément admis par la société dans laquelle ils grandirent.

Les petites écoles

Parallèlement à la diffusion du catéchisme auprès des enfants de France, l'époque moderne voit se développer des *petites écoles* destinées à donner une instruction de base aux enfants. Il s'agit la plupart du temps de lire, écrire, compter, ou, plus précisément, **réciter**, **copier**, **compter**. La taille des classes aussi bien que les parti-pris didactiques ont très longtemps orienté les apprentissages vers une pédagogie du modèle, où l'élève façonne son savoir en imitant celui du maître, du livre, des grands auteurs[21]…

Si le Roi n'entrave pas le développement de ces écoles, il ne s'implique ni dans leur organisation, ni dans leur financement : elles sont placées sous l'autorité administrative de l'évêque ou des communautés locales. Les familles en supportent souvent le coût, lorsqu'aucun généreux donateur ne subvient aux émoluments de l'instituteur. Cette **dépendance** influe sur le recrutement des enseignants, qui doivent non seulement prouver leur maîtrise de la lecture, de l'écriture du calcul et du chant, mais également leur *catholicité*, dont un certificat est exigé. Elle influe également sur les contenus d'enseignement, ou plus exactement sur les **supports pédagogiques** d'une part et sur les **objectifs** poursuivis d'autre part. Les savoirs ne sont pas des buts en eux-mêmes, ils servent les idées qui les dispensent. Ainsi la lecture se fait-elle dans des ouvrages religieux, des vies de saints ou des… catéchismes. La musique est nécessaire pour chanter à l'office. Le développement de ces écoles bénéficie à la diffusion des dogmes et valeurs

[21] Le mot ***auteur*** dérive, précise le Dictionnaire Robert historique de la langue française, *du verbe* augere *« faire croître » (→augmenter) et a lui-même pour dérivé* auctoritas *(→*autorité). *Le sens initial du latin, qui l'apparente à* augur *(→augure), serait religieux, puis social, « celui qui fonde et établit » ; le mot a enfin pris les valeurs que le français retiendra, y compris le latin chrétien, où* auctor *sert à désigner Dieu…* On ne saurait être plus clair sur la justification ultime de cette pédagogie, qui ne se réclame de rien de moins que de l'autorité divine.

catholiques, à leur ancrage dans l'identité française tout au long de l'Ancien Régime. Autrement dit, l'alphabétisation est encore loin d'être la règle en France à l'approche de la Révolution ; la christianisation est, elle, parachevée. Un *socle commun*, sinon de connaissances, du moins de valeurs est en place sur le territoire français.

Certes, les **Protestants** vont profiter de l'Edit de Nantes (1598) pour ouvrir, eux aussi, de *petites écoles*, surtout dans le sud de la France, dans de nombreuses municipalités qui vont ainsi échapper à l'influence de l'Eglise catholique. Mais, outre que ce phénomène est numériquement marginal en regard de l'hégémonie de l'enseignement catholique en France, outre qu'il sera entravé par les persécutions religieuses et autres dragonnades qui émaillèrent la vie des Protestants à l'approche de la révocation dudit Edit (1685), de nombreuses mesures plus *éducatives* vont être menées par l'Eglise catholique afin de s'assurer que ce seraient bien ses valeurs que défendrait l'éducation en France sous la monarchie absolue.

Dans le même temps que croît, tant au niveau de l'Eglise qu'à celui de l'Etat, cette quête d'unité (*une seule foi, une seule loi, un seul roi*) le règne de Louis XIV, puis celui de Louis XV voient se développer une certaine forme de séparation des élèves, selon leur âge, d'abord, puis aussi selon leur classe sociale :

> D'abord, au XVIIe siècle, la spécialisation démographique des âges de cinq-sept à dix-onze ans, tant dans les petites écoles que dans les basses classes des collèges ; ensuite, au XVIIIe siècle, la spécialisation sociale de deux enseignements, l'un pour le peuple, l'autre pour les conditions bourgeoises et aristocratiques. D'une part, on séparait les enfants de leurs aînés, d'autre part on séparait les riches des pauvres. Il existe, je pense, un rapport entre ces deux phénomènes. Ils sont les manifestations d'une tendance générale au cloisonnement, qui poussait à distinguer ce qui était confondu, à séparer ce qui était seulement distinct : tendance qui n'est pas étrangère à la révolution cartésienne des idées claires, et qui aboutit aux sociétés égalitaires modernes où un compartimentage géographique rigoureux s'est substitué aux promiscuités des anciennes hiérarchies (ARIES, 1973 : 204).

Le réseau d'écoles et de collèges, qui ne doit son unité qu'à l'implication de l'Eglise catholique à tous les échelons, à tous les niveaux et pour tous les publics, doit, pour s'étendre, se structurer et se compartimenter, afin d'offrir à chacun la forme d'éducation supposée la plus adaptée à son âge… et à ses moyens.

L'essor des congrégations

La prolifération des écoles sert également des desseins sociaux : plusieurs ordres religieux vont ouvrir des écoles pour les enfants pauvres. Limiter *l'indocilité, l'immodestie, l'ignorance, les dérèglements de la plupart des enfants des villes*[22], limiter le vagabondage des enfants des champs furent un soucis constant tout au long des XVII^{e} et XVIII^{e} siècles. **L'institut des Frères des écoles chrétiennes**, congrégation fondée à Reims en 1679 par Jean-Baptiste de la Salle, va créer, d'abord à Paris, puis dans toute la France, des écoles primaires, gratuites, organisées par classes, où l'on apprend à lire en français. Leur succès sera tel que l'offre peinera à répondre complètement à la demande.

Autorisée par le roi (1724), approuvée par le pape (1725), la congrégation ne cessera d'enseigner en France que sous la Révolution – avant son retour en grâce au-delà de toute espérance sous l'Empire. Elle contribuera à l'ancrage dans la culture commune des principes de sa religion. Les *Frères* ne sont certes pas des prêtres, mais n'en sont pas moins attachés à la foi chrétienne (notamment à la Trinité) et tenus par des vœux de pauvreté, célibat et obéissance à l'Eglise catholique. Leur enseignement se veut avant tout pratique et adapté à l'élève, mais intègre, dans une vision globale de l'individu, l'éducation chrétienne aux apprentissages intellectuels – à moins qu'il ne s'agisse du contraire[23].

Si l'on a parfois reproché aux *Frères des écoles chrétiennes* leur piètre formation[24], il n'en va pas de même à la **Compagnie de Jésus**, fondée à Rome par Ignace de Loyola en 1540. Consacrée à ses débuts à l'évangélisation, elle se tourne dès 1547 vers l'enseignement, qui deviendra son activité principale vers la fin du siècle. Avant d'entrer dans l'ordre, deux ans de noviciat sont nécessaires, qui se terminent par des vœux perpétuels ; viennent alors deux années de *juvénat*,

[22] Ces quelques mots sont extraits d'une lettre datant de la fin du XVII^{e} siècle. Elle est écrite par les curés de Chartres à leur évêque, Godet des Marais, destinée à soutenir sa demande à Jean-Baptiste de la Salle de créer une école dans leur ville épiscopale (cités par BLAIN, 1897 : 370).

[23] Aujourd'hui encore, où 20 % de l'enseignement congréganiste en France est confié aux écoles dites lasalliennes, le site web des *Frères* rappelle le caractère novateur des principes éducatifs de Jean-Baptiste de la Salle, dont certains, y lit-on, *restent toujours valables* : *le caractère global de l'éducation (à la fois chrétienne, intellectuelle, pratique, morale), l'importance des bases que sont la lecture, l'écriture, le calcul, l'usage de la répétition, du contrôle régulier, la participation active et la responsabilisation de l'élève, etc.*

(http://www.lasalle-fec.org)

[24] Ils étaient surnommés par leurs détracteurs les *frères ignorantins* au XVIII^{e} siècle.

trois années de philosophie et quatre de théologie. Un nouveau noviciat d'un an et des vœux solennels clôturent cette éducation de haute volée. S'il faut donc douze ans pour former un Jésuite, on comprend assez bien que l'enseignement qu'il prodiguera à son tour ne se limitera pas aux bases de la culture commune. Si l'enseignement dispensé par la Compagnie de Jésus est gratuit, il nécessite de soustraire l'enfant à son milieu familial. Au regard de la qualité de l'enseignement et de la position sociale des parents qui confièrent, sous l'Ancien Régime, leurs enfants aux Jésuites, cette gratuité même peut nous sembler suspecte. Elle ne l'est pas si l'on considère qu'en échange d'une éducation raffinée, formant tant les bonnes manières que le langage le plus soutenu, les Jésuites se donnent toute latitude de rallier à leur cause l'élève qu'ils instruisent.

Victime de son zèle, la Compagnie de Jésus est supprimée en 1773, puis rétablie en 1814. C'est aujourd'hui l'ordre religieux numériquement le plus important de l'Eglise catholique avec plus de 19000 membres de par le Monde, et 16 établissements scolaires en France se réclamant du *caractère ignatien* de leur enseignement, qui implique notamment de *donner à ceux et celles qui accueillent en Jésus-Christ la source de leur vie et, dans l'Evangile, la parole qui les éclaire, de trouver dans l'établissement une communauté qui les aide dans leur foi et qui leur donne le goût de l'Eglise*[25].

Ces deux exemples, un peu aux antipodes l'un de l'autre quant aux méthodes et aux publics accueillis, montrent cependant qu'un spectre social très large est balayé par l'instruction catholique sous l'Ancien Régime. L'éducation dispensée, si elle revêt des formes et des niveaux d'exigence divers selon l'ordre religieux qui s'en charge, tend vers un curriculum formel relativement homogène depuis l'entrée en vigueur du catéchisme tridentin. Qu'elles s'adressent aux enfants pauvres ou à ceux de la bourgeoisie, les congrégations avaient ce même souci de leur donner non seulement *le goût de l'Eglise*, mais la conviction qu'hors d'elle, point de salut…

Un troisième (contre-)exemple peut corroborer cette observation : allant plus loin encore, quoi que dans une optique sensiblement différente, dans l'excellence de l'éducation, la congrégation des **Jansénistes** rassembla à Port-Royal la fine fleur de la haute société parisienne. Il n'est pas ici

[25] http://www.jesuites.com/missions/jeunesse/college/ignatien.htm

question de l'éducation des gens du peuple, mais la qualité de l'enseignement est là encore au rendez-vous. Pascal y présente ses *Pensées* (1670), Pasquier Quesnel son *Nouveau testament en français avec des réflexions morales sur chaque verset* (1668). Malheureusement – pour Port-Royal – le *credo* janséniste se distingue un peu trop de celui, très normé, nous l'avons vu, de l'Eglise catholique. On lui reproche notamment d'adopter sur certains points doctrinaux une vision par trop calviniste. Le très-chrétien Roi Louis XIV s'en émeut, très vite suivi en cela par le souverain pontife. Les religieuses de Port-Royal des Champs, auprès desquelles s'étaient regroupés les *solitaires* (dont les auteurs de l'une des plus importantes Grammaires de l'histoire de notre langue) sont expulsées en 1709, le monastère rasé en 1711 et en 1713, le pape Clément XI condamnant très solennellement le jansénisme dans la bulle *Unigenitus*. Cet ordre ne sera jamais rétabli.

Enfin, il n'est pas ici question d'ignorer le rôle tout à fait considérable tenu dès le XVI^{e} siècle par d'autres congrégations à vocation enseignante, qu'il s'agisse de l'éducation des jeunes gens (Bénédictins, Dominicains…) ou celle des jeunes filles (**Ursulines** dès 1535, Visitandines à partir de 1610). Françoise LELIEVRE (1991 : 274) considère même que *la scolarisation des filles débute vraiment après la Contre-Réforme, pour des raisons essentiellement religieuses*. En matière de formation des valeurs, il est même certain que ce sont les filles qui bénéficieront de l'éducation la plus centrée sur les enseignements de la religion :

> Certes les lieux d'éducation des filles se réduisent parfois à des lieux de retraite, voire d'enfermement ; certes la formation dispensée qui importe aux autorités éducatives tend à se cristalliser autour de la seule instruction religieuse ; il n'en reste pas moins que ces lieux d'éducation existent, que les rudiments (lecture et souvent écriture) sont enseignés… (LELIEVRE, 1991 : 30).

La culture et les valeurs communes du catholicisme ne toucheront donc pas seulement les jeunes gens : c'est toute la société française qui y aura accès, filles et garçons. *A l'époque de la Révolution, vers 1768, il y avait en France 350 monastères d'Ursulines, comptant 9000 religieuses, qui instruisent la très grande majorité des jeunes filles*[26]. Même si les scolarités sont courtes (2 à 3 ans selon LELIEVRE, 1991 : 30), l'alphabétisation progresse, preuve qu'une partie croissante de la population passe une partie de sa vie sur les bancs d'une école – forcément

[26] http://www.musee-ursulines.qc.ca/origines.html

religieuse – et y apprend les rudiments de la religion, y forme ses valeurs à l'aune de celle-ci. Martine SONNET (1987 : 84) note que si, à Paris, sous Louis XIV, 61 % des hommes et 34 % des femmes savaient signer, ces proportions passent, sous Louis XVI, à 66 % pour les hommes, et à… 62 % des femmes. En moins d'un siècle, l'Eglise catholique, à travers un réseau d'établissements scolaires de plus en plus dense, a réussi, en doublant presque le taux d'alphabétisation des filles, à s'approcher d'une certaine forme de parité dans le domaine de l'éducation.

	Paris			France entière	
	Hommes	Femmes		Hommes	Femmes
Fin XVII^{e}	61 %	34 %		29 %	14 %
Fin XVIII^{e}	66 %	62 %		47 %	27 %

Tableau 1. Proportion des époux sachant signer leur acte de mariage (source : SONNET, 1987 : 84)

L'indicateur retenu ci-dessus pour évaluer le taux d'alphabétisation n'est certes pas le plus rigoureux, mais il est l'un des seuls permettant d'établir des statistiques en 'interrogeant' directement les personnes concernées. Cela dit, quelle que soit la proportion des époux signant de leur nom l'acte de mariage, 100 % d'entre eux le font sur le registre paroissial, lors d'une cérémonie catholique. L'éducation aux valeurs de cette religion ne se limite donc pas aux seuls enfants fréquentant une école : bien plus nombreux sont encore ceux qui, indépendamment de tout apprentissage disciplinaire, ont été catéchisés, ou, pour le moins, élevés dans les principes de la religion par laquelle ils font valider leur mariage.

A l'approche de la Révolution, 37 % des français savent signer (contre à peine 22 % un siècle plus tôt). Si cet indicateur peut laisser entrevoir un essor de la scolarisation des élèves au **Siècle des Lumières**, et donc une formation – y compris dans le domaine de l'instruction religieuse – plus rigoureuse, il ne permet pas, en revanche, d'apprécier la place considérable que la religion a prise dans l'éducation des enfants non scolarisés.

Les projets de la Révolution

L'instruction, quant à son objet, doit être universelle, déclare Talleyrand en 1791. L'évêque défroqué ne s'y trompe pas qui considère que *l'instruction publique est aussi une éducation politique*. Il appelle de ses vœux, non un socle commun, mais une ***instruction commune à tous***. Son programme, pour minimaliste qu'il soit, présente le mérite de la clarté :

> L'instruction, considérée dans ses rapports avec l'avantage de la Société, exige, comme principe fondamental, qu'il soit enseigné à tous les hommes :
>
> - à connaître la Constitution. Il faut donc que la Déclaration des droits et des principes constitutionnels compose à l'avenir un nouveau catéchisme pour l'enfance [...].
>
> - à défendre la Constitution. Il faut donc que partout la jeunesse se forme, dans cet esprit, aux exercices militaires [...].
>
> - à perfectionner la Constitution. En faisant serment de la défendre, nous n'avons pu renoncer, ni pour nos descendants, ni pour nous-mêmes, au droit et à l'espoir de l'améliorer. [...].
>
> Toute espèce d'instruction doit-elle être accordée gratuitement à chaque individu ? Non. La seule que la société doive avec la plus entière gratuité est celle qui est essentiellement commune à tous, parce qu'elle est nécessaire à tous. (TALLEYRAND-PERIGORD, 1791)

Alors que la **Constituante** supprime les congrégations (13 février 1790) et désorganise pour plusieurs années le système éducatif français, qui reposait alors exclusivement sur les religieux, Talleyrand exige de l'instruction qu'elle fasse connaître aux enfants ***un nouveau catéchisme***, dont le projet est toutefois un peu moins universel que celui de son modèle tridentin. Une nuance de taille se glisse en effet entre le grand élan de scolarisation des filles sensible depuis la Contre-Réforme et les préceptes talleyrandais :

> Talleyrand propose de n'accepter les filles à l'école que jusqu'à huit ans (pour y recevoir les éléments des connaissances qui doivent être communes aux deux sexes). Passé cet âge, « avant de quitter l'enfance », elles doivent s'en retirer et « se renfermer dans la maison paternelle ». (LELIEVRE, 1991 : 34)

Le principe est posé, mais le plan est écarté par la **Législative**, qui lui préfère les vues de Condorcet, lequel clame la nécessité de ***l'indépendance des écoles face aux églises*** *et l'exclusion de tout enseignement religieux*. Là encore, les déclarations d'intentions sont fracassantes :

> La première condition de toute instruction étant de n'enseigner que des vérités, les établissements que la puissance publique y consacre doivent être aussi indépendants qu'il est possible de toute autorité politique ; et comme, néanmoins, cette indépendance ne peut être absolue, il résulte du même principe, qu'il faut ne les rendre dépendants que de l'assemblée des représentants du peuple, parce que, de tous les pouvoirs, il est le moins corruptible, le plus éloigné d' être entraîné par des intérêts particuliers, le plus soumis à l'influence de l'opinion générale des hommes éclairés, et surtout parce qu'étant celui de qui émanent essentiellement tous les changements, il est dès lors le moins ennemi du progrès des lumières, le moins opposé aux améliorations que ce progrès doit amener. (CONDORCET, 1792)

Cependant, le projet de décret prévu par Condorcet admet la liberté pour les *particuliers* de créer des écoles. Les nombreux religieux qui, par crainte des dispositions législatives prises à l'encontre des congrégations, avaient quitté l'enseignement auraient pu voir en ce détail la possibilité de rouvrir des écoles qui, sans être congréganistes, auraient pu être tenues par des catholiques, et perpétuer ainsi les valeurs transmises par l'enseignement qu'ils avaient toujours dispensé, malgré l'instauration d'une laïcité toute théorique.

La Législative se sépare pourtant sans avoir statué sur le dispositif de Condorcet, laissant le système éducatif du pays dans un état de désorganisation avancé. Sans dîme du clergé (depuis le 4 août 1789), privé de ses biens meubles et immeubles (depuis le 2 novembre de la même année), l'Eglise française n'a plus les moyens d'assurer les missions d'enseignements qui étaient les siennes sous l'Ancien régime. Seyiès écrit en 1793, dans *Le Journal d'instruction sociale* (cité par GONTARD, M., 1959) : *Les écoles, les collèges, les universités ont été suspendus presque partout sinon de droit au moins de fait et n'ont conservé qu'une triste apparence d'activité.*

Les solutions alternatives à l'enseignement confessionnel, pourtant, n'existent qu'au stade des projets – encore ceux-ci ne sont-ils pas toujours parmi les priorités. Les conflits entre Girondins et Montagnards, qui dominent la **Convention**, ne débouchent pas sur de réelles avancées dans le cadre de la modification des contenus d'enseignement à dispenser aux enfants de France. Tout au plus la Déclaration des droits du 24 juin 1793 stipule-t-elle que *l'instruction est le besoin de tous. La société doit favoriser de tout son pouvoir les progrès de la raison publique, et mettre l'instruction à la portée de tous les citoyens* (Article 22). De même, la Constitution datée du même jour garantit-elle un certain nombre de droits, au nombre desquels la fameuse – mais bien énigmatique ***instruction commune*** :

> La Constitution garantit à tous les Français l'égalité, la liberté, la sûreté, la propriété, la dette publique, le libre exercice des cultes, une instruction commune, des secours publics, la liberté indéfinie de la presse, le droit de pétition, le droit de se réunir en sociétés populaires, la jouissance de tous les Droits de l'homme
>
> (Article 122).

A l'instar de Saint-Just, qui pensait que les enfants de 5 à 16 ans devaient être **retirés à leurs familles** pour être éduqués, Robespierre exhume le projet en ce sens d'un Montagnard mort peu avant (Michel Lepeletier Saint-Fargeau, député aux assemblées constituante et conventionnelle, assassiné le 20 janvier 1793) et le propose à la Convention le 13 juillet 1793.

Le principe en est tout-à-fait *révolutionnaire* :

> Voici mon projet de décret :
>
> ARTICLES GENERAUX
>
> ARTICLE PREMIER Tous les enfans ſeront élevés aux dépens de la République, depuis l'âge de cinq ans jusqu'à douze pour les garçons, et depuis cinq ans jusqu'à onze pour les filles.
>
> 2. L'éducation nationale ſera égale pour tous ; tous recevront même nourriture, même vêtemens, même inſtruction, mêmes ſoins.
>
> 3. L'éducation nationale étant la dette de la République envers tous, tous les enfans ont droit de la recevoir, et les parens ne pourront ſe ſouſtraire à l'obligation de les faire jouir de ces avantages.
>
> 4. L'objet de l'éducation nationale ſera de fortifier le corps des enfans, de le développer par des exercices de gymnastique, de les accoutûmer au travail des mains, de les endurcir à toute eſpèce de fatigue, de les plier au joug d'une discipline ſalutaire, de former leur cœur et leur eſprit par des inſtructions utiles, et de leur donner les connaiſſances qui sont nécessaires à tout citoyen, quelle que ſoit sa profeſſion. […]
>
> (ROBESPIERRE et LEPELETIER DE SAINT FARGEAU, 1793)

On sait trop peu que l'idée de **programmes** d'enseignement trouve dans le projet Lepeletier-Robespierre l'une de ses premières expressions. Voici ce qu'on peut y lire :

> J'ai adopté un moyen que je crois très efficace, pour donner à nos établissements d'instruction publique la perfection dont ils sont susceptibles. C'est de publier des programmes. Dans mon projet de décret je vous en présente l'aperçu. Il m'a semblé facile de diviser les différents éléments dont l'ensemble complète notre cours d'éducation. Les uns concernent la formation de l'être physique ; les autres ont rapport à la formation de l'être moral (cité par BLACZKO, 1982 : 356).

Or, ces programmes, dont le projet de décret ci-dessus esquisse les grandes lignes, tranchent singulièrement d'avec les ambitions des écoles de l'Ancien régime, et le revendiquent. Ils n'en ont pas moins la même aspiration à une portée universelle. Pour Lepeletier, si *l'instruction* est réservée, après douze ans, à quelques-uns, et diffère forcément en fonction des carrières choisies, ***l'éducation,*** en revanche, ne peut qu'être ***commune*** [27]:

> Conſidérant à quel point l'eſpèce humaine est dégradée par le vice de notre ancien système social, je me ſuis convaincu de la néceſſité d'opérer une entière régénération, et, ſi je peux m'exprimer ainſi, de créer un nouveau peuple.
>
> Former des hommes, propager les connaiſſances humaines, telles ſont les deux parties du problème que nous avons à réſoudre.
>
> La première conſtitue l'éducation, la ſeconde l'inſtruction.
>
> Celle-ci, quoi qu'offerte à tous, devient par la nature même des choſes, la propriété excluſive d'un petit nombre de membres de la ſociété, à raiſon de la différence des profeſſions et des talens ; celle-là doit être commune à tous, et univerſellement bienfaiſante.
>
> (ROBESPIERRE et LEPELETIER DE SAINT FARGEAU, 1793)

Ce qui devait être *commun* à tous n'était donc pas la propagation des *connaissances*, mais la ***formation*** des hommes. Les objectifs poursuivis par le projet Lepeletier de soustraire les enfants à leurs parents pendant six ou sept ans s'articulent autour du développement de deux types de compétences : *Cette portion de la vie est vraiment décisive pour la formation de l'être* ***physique*** *et* ***moral*** *de l'homme*, écrit-il. Et de poursuivre :

> Nos premiers soins se porteront sur la portion physique de l'éducation. Former un bon tempérament aux enfans, augmenter leurs forces, favoriser leur croiſſance, développer en eux vigueur, adresse, agilité ; les endurcir contre la fatigue, les intempéries des saisons, la privation momentanée des premiers beſoins de la vie, voilà le but auquel nous devons tendre […]
>
> Après la force et la ſanté, il est un bien que l'inſtitution publique doit à tous parce que pour tous il eſt d'un avantage ineſtimable, je veux dire l'accoutumance au travail. […] Créez dans vos jeunes élèves ce goût, ce besoin, cette habitude de travail, leur existence est aſſurée, ils ne dépendent plus que d'eux-mêmes. J'ai regardé cette partie de l'éducation comme l'une des plus importantes. (idem)

---

[27] *N'oublions pas quel est l'objet de cette première éducation commune à tous, égale à tous.*
Nous voulons donner aux enfans les aptitudes physiques et morales, qu'il importe à tous de retrouver dans le cours de la vie, quelle que ſoit la poſition particulière de chacun. Nous ne les formons pas pour telle ou telle deſtination déterminée, il faut les douer des avantages dont l'utilité est commune à l'homme de tous les états ; en un mot, nous préparons, pour ainſi parler, une matière première, que nous tendons à rendre essentiellement bonne, dont nous élaborons les élémens de telle ſorte qu'en ſortant de nos mains, elle puiſſe recevoir la modification ſpéciale des diverſes profeſſions dont ſe compose la République (LEPELETIER, 1793).

Il s'agit donc clairement de former les corps avant même les esprits, de préparer les enfants à devenir des ouvriers endurants et de créer en eux *l'accoutumance au travail*… Mais cette **préséance du corps** sur l'esprit dans le développement des compétences n'occulte pas la nécessité de former également les valeurs – les *mœurs* – de l'enfant :

> Sans l'éducation nationale, il vous faut renoncer à former ce que j'appelle les mœurs de l'enfant, qui bientôt, par ce plan, vont devenir les mœurs nationales ; et par là je veux dire la sociabilité, son caractère, un langage qui ne soit point grossier, l'attitude et le port d'un homme libre, enfin des manièresfranches, également distantes de la politesse et de la rusticité. Entre citoyens égaux d'une même république, il faut que ces divers avantages de l'éducation soient répartis à tous : car on a beau dire, ces nuances, lorsqu'elles existent, créent d'incalculables différences, et établissent de trop réelles inégalités entre les hommes. (idem)

Ces *mœurs nationales* sont d'ailleurs l'une des parties du programme Lepeletier à être vraiment communes, c'est-à-dire aux garçons et aux filles. Alors même qu'il souligne l'intérêt d'éduquer les uns et les autres, Lepeletier *propose que, pour les filles, le terme de l'institution publique soit fixé à onze ans* [contre douze pour les garçons]*; leur développement est plus précoce, & d'ailleurs elles peuvent commencer plus tôt l'apprentissage des métiers auxquels elles sont propres, parce que ces métiers exigent moins de force*. Ainsi, le projet prévoit des contenus d'enseignements sensiblement différents – et **moins ambitieux pour les filles** :

> 11. Les garçons apprendront à lire, écrire, compter et il leur ſera donné les premières notions du meſurage et de l'arpentage.
> Leur mémoire ſera cultivée et développée ; on leur fera apprendre par cœur quelques chants civiques, et le récit des traits les plus frappans de l'histoire des peuples libres et de celle de la révolution françaiſe.
> Ils recevront auſſi des notions de la conſtitution de leur pays, de la morale univerſelle, et de l'économie rurale et domeſtique.
>
> 12. Les filles apprendront à lire, à écrire, à compter. Leur mémoire ſera cultivée par l'étude des chants civiques, et quelques traits de l'histoire, propres à développer les vertus de leur ſexe. Elles recevront auſſi des notions de morale, et d'économie domeſtique et rurale. (idem)

Aux garçons, le *mesurage* et l'*arpentage*, l'*histoire des peuples libres* et les *notions de Constitution*. Aux filles, l'*histoire propre à développer les vertus de leur ſexe*. Mais aux deux les *notions de morale* – universelle.

Ce projet de décret – qui ne sera jamais appliqué – constitue cependant un jalon important dans l'évolution de la formation aux valeurs à l'école. C'est le premier à oser avancer des **valeurs différentes** de celles de la religion. Il reconnaît la nécessité d'un apport de connaissances *nécessaires pour l'état de citoyen, et dont l'utilité est commune à toutes les professions.* Il s'agit donc aussi d'*apprendre à lire, écrire, compter, mesurer,* et même de *recevoir des principes de morale,* forcément liés à *une connaissance sommaire de la Constitution,* et aux *plus beaux récits de l'histoire des peuples libres et de la Révolution française* par lesquels Lepeletier propose de *développer le don de la mémoire.* Ce sont ces références que Lepeletier veut *universelles* :

> Je désirerais que, pendant le cours entier de l'institution publique, l'enfant ne reçût que les instructions de la morale universelle, et non les enseignemens d'aucune croyance particulière.
>
> Je désirerais que ce ne fut qu'à douze ans, lorsqu'il sera rentré dans la société, qu'il adoptât un culte avec réflexion. Il me semble qu'il ne devrait choisir que lorsqu'il pourrait juger.

C'est aussi l'un des premiers projets structurés à évoquer l'idée d'un **programme**[28] .

Mais l'originalité de ce premier projet de programme né sous la République française consiste avant tout en la définition de *valeurs* différentes, prioritairement à tout contenu disciplinaire. La radicalité des modalités de sa mise en œuvre le vida rapidement de sa substance, le décret adopté

[28] Le projet Lepeletier inclut un intéressant appel à contributions pour la rédaction de nouveaux manuels, dont il eut été plus intéressant encore de découvrir les contenus précis, détaillant un nouveau découpage disciplinaire de l'enseignement primaire, appuyé sur des supports textuels forcément différents et dénué de toute référence à la religion, ce qui aurait représenté une innovation de tout premier ordre :

LIVRES ELEMENTAIRES A COMPOSER

1° Méthode pour apprendre aux enfans à lire, à écrire, à compter, et pour leur donner les notions les plus neceſſaires de l'arpentage et du meſurage.

2° Principes ſommaires de la constitution, de la morale, de l'économie domestique et rurale ; récit des faits les plus remarquables de l'histoire des peuples libres et de la Révolution française ; le tout divisé par leçons propres à exercer la mémoire des enfans, et à développer en eux le germe des vertus civiles et des ſentimens républicains.

3° Règlement général de discipline, pour être observé dans toutes les maisons d'éducation nationale.

4° Instruction à l'usage des inſtituteurs et inſtitutrices, de leurs obligations, des ſoins physiques qu'ils doivent prendre des enfans qui leurs ſont confiés, et des moyens moraux qu'ils doivent employer pour étouffer en eux le germe des défauts et des vices, développer celui des vertus et découvrir celui des talens.

Le comité d'instruction publique spécifiera par un programme l'objet de ces différents ouvrages.

Tous les citoyens sont invités à concourir à la rédaction de ces livres élémentaires, et à adresser leurs travaux au comité d'instruction publique.

L'auteur de chacun de ces livres élémentaires qui aura été jugé le meilleur, et adopté par la Convention, aura bien mérité de la patrie, et recevra une récompense de 40,000 livres. (*ibidem*)

La somme proposée aux rédacteurs, équivalente à un siècle de traitement d'un instituteur (selon le même projet), laisse entrevoir quelque peu l'ampleur de la tâche…

le 13 août 1793 et instituant les *Maisons d'éducation commune* ne s'appliquant qu'aux seuls garçons, encore fallait-il que leurs parents donnent leur accord…

De toute façon, la **Terreur** va désorganiser plus encore l'école française. *Le 3 octobre 1793, la Convention décrète que les corps administratifs sont autorisés à remplacer les instituteurs « qui ne remplissent pas bien leurs fonctions »* (LELIEVRE & NIQUE, 1994 : 155). Certes, la Convention adopte les décrets de Brumaire An II (novembre 1793) qui structurent un enseignement primaire, dirigé par l'Etat, gratuit et obligatoire. Mais à peine parus, ces décrets sont remis en cause et un nouveau texte, censé réunir les précédents, va voir le jour sous la plume de Bouquier. Ce dernier ne propose rien de moins que… la liberté d'enseignement – entendons la possibilité pour les instituteurs non laïcs d'exercer leur métier.

> On a pu se demander comment une loi libérale telle que celle-ci a pu être adoptée en pleine Terreur : sans doute faut-il voir là un compromis entre le centralisme montagnard, la situation financière désastreuse et la volonté de rallier le catholicisme à la Révolution (LELIEVRE & NIQUE, 1994 : 156).

L'Eglise catholique aurait ainsi commencé son retour, sinon en grâce, du moins aux affaires éducatives, sous l'Incorruptible Robespierre, alors *maître de la France* (TULARD, 1985).

Ledit Robespierre guillotiné (27 juillet 1794), la législation scolaire est à nouveau remise en cause. Lakanal, qui crée les Ecoles Normales d'Instituteurs, est également chargé de revoir le décret Bouquier. Il retient la liberté de fonder des **écoles particulières**, tout en demandant la création d'une école publique gratuite pour mille habitants (19 novembre 1794). Avant même d'agir le moins du monde sur les programmes, cette révision a pour effet premier d'impulser les premières rivalités écoles publiques – écoles privées, le nombre de celles-ci croissant beaucoup plus vite que celui de celles-là.

La Constitution de l'an III (25 octobre 1795) parachèvera l'effacement des avancées antérieures en adoptant le principe des écoles primaires publiques, certes, mais sans en préciser le nombre, en les confiant aux bons soins des communes et en supprimant leur gratuité. Les programmes, quant

à eux, seront restreints aux fondamentaux[29], laissant le champ libre à la diffusion des valeurs de la communauté enseignante choisie.

La situation scolaire, sous le **Directoire**, ne voit guère que l'accroissement des disparités entre l'enseignement privé et ses valeurs chrétiennes, florissant, et les écoles publiques enseignant la Constitution et le catéchisme républicain dans des conditions matérielles difficiles (cf. LELIEVRE & NIQUE, 1994 : 161). Débats et querelles ne débouchent sur aucune avancée dans le domaine de l'éducation. Au contraire : la scolarisation des enfants, qui s'était accrue tout au long du XVIII[e] siècle subit un sévère recul durant la période troublée qui s'étend de 1789 à l'avènement de l'Empire. Même s'il est difficile de le mesurer avec précision, *car les sources et les études nécessaires manquent*, LELIEVRE (1991 : 46) estime que *divers indices inclinent à penser que la scolarisation a subi un certain affaissement durant la période révolutionnaire et que la sous-scolarisation des filles s'est maintenue*.

A l'orée du XIX[e] siècle, la Révolution française aura échoué dans son dessein de modifier les valeurs attachées à l'enseignement. Elle n'aura pas donné suffisamment de moyens à son école publique pour la rendre attractive face à celle de l'Eglise catholique, dont elle n'aura fait qu'esquisser la désorganisation. Elle aura en revanche posé suffisamment de jalons pour que les **Républicains du siècle suivant** nourrissent leur imaginaire de projets grandioses qui ne se réaliseront, dans les faits, que 80 ans plus tard, après avoir subi de profonds réaménagements.

Deux Empires et une Restauration

L'avènement de **l'Empire** signe le retour des congrégations dans l'enseignement, sous l'influence de l'inspecteur général Ambroise Rendu. Elles gagneront même en légitimité puisque leurs enseignants seront désormais soumis à l'obligation de passer un Brevet d'enseignement. Le régime napoléonien a bien, d'une certaine façon, retenu la leçon du siècle précédent qui a prouvé à l'envi que l'enseignement peut être mis au service de l'Etat.

[29] *Il y a dans la République des écoles primaires où les élèves apprennent à lire, à écrire, les éléments du calcul et ceux de la morale. La République pourvoit aux frais de logement des instituteurs préposés à ces écoles.* Constitution de l'An III, TITRE X - Instruction publique, article 296.

Son **Université impériale** (1806) – qui était en fait un corps chargé de l'enseignement public, quel qu'en soit le niveau, dans tout l'Empire – avait vocation à prendre le contrôle du système éducatif dans son ensemble pour le mettre en conformité avec les principes de son gouvernement. *Il n'y aura pas d'Etat politique fixe s'il n'y a pas un corps enseignant avec des principes fixes*, écrit l'Empereur le 15 février 1805. *Tant qu'on n'apprendra pas dès l'enfance s'il faut être républicain ou monarchiste, catholique ou irréligieux, etc., l'Etat ne formera point une nation ; il sera constamment exposé aux désordres et aux changements* (cité par GONTARD, 1984). Or, on sait les rivalités entre l'Empereur et le Vatican, on sait comment Napoléon convoqua le souverain pontife pour valider un sacre auquel ce dernier n'était associé qu'en simple spectateur. On aurait donc pu s'attendre à ce que Napoléon crée à travers son Université impériale *une sorte de compagnie de Jésus dans laquelle l'Empereur et l'Etat se substitueraient au pape et à l'Eglise* (GONTARD, op. cit.). Seulement l'Empereur voit grand, et ne voit même que ce qui est grand : ainsi, il développe surtout et avant tout les lycées (pour les garçons), qu'il met bel et bien sous la coupe de l'Etat, tandis qu'il se désintéresse de l'enseignement primaire, celui qui concerne le plus grand nombre des enfants.

Le 15 août 1808, un décret de Napoléon I^{er} stipule (article 38) que les écoles devront désormais suivre les principes de l'Eglise catholique et confie aux **Frères des écoles chrétiennes** la responsabilité de l'enseignement primaire et le soin de former les instituteurs.

Ces derniers n'y suffiront certes pas, et de toute façon, la **Restauration** va quelque peu déplacer les lignes de pouvoirs, en développant et généralisant l'instruction primaire à tel point que ni les seuls religieux, ni les seuls tenants d'un enseignement public ne pourront assumer la tâche éducative, énorme, pour le pays tout entier. Les communes vont devoir se tourner vers les personnels et les méthodes disponibles pour satisfaire aux obligations qui leur étaient faites de *pourvoir à ce que les enfants qui l'habitent reçoivent l'instruction primaire, et à ce que les enfants indigents la reçoivent gratuitement* (Ordonnance du 29 février 1816, article 14), ou à l'obligation pour chaque commune d'avoir une école primaire de garçons et pour chaque département une école Normale (Loi Guizot, 1833).

La Société pour l'instruction élémentaire, fondée en 1815, propage une nouvelle méthode pédagogique dite *mutuelle*, qui aura le plus souvent les faveurs des écoles dites publiques, tandis que les écoles confessionnelles lui préféreront l'enseignement *individuel* (chaque élève se voit établir un programme pour la journée, à réaliser en autonomie et vérifié *in fine* par le maître) ou *simultané* (les élèves sont répartis en *classes*, selon leur niveau. Les Frères des Ecoles chrétiennes en furent les grands propagateurs). Mais, si le clergé s'inscrit en faux contre cette méthode mutuelle, et attise une guerre scolaire que les écoles congréganistes sont loin de perdre, il ne s'agit, sur le fond, que d'une querelle de méthode – pas de programmes. Si les périodes libérales succèdent à celles de réaction ultra au cours des quinze années de la Restauration, les valeurs qui sous-tendent les enseignements dispensés dans l'un et l'autre camps ne sont pas forcément antinomiques.

En 1822, le grand maître du Conseil royal de l'instruction publique, le très-catholique **Mgr Frayssinous** va ainsi favoriser au-delà de toutes ses espérances l'enseignement catholique pendant plus de quatre ans, durant lesquels s'ouvriront écoles et séminaires confessionnels à un rythme soutenu., Seront alors inquiétés nombre d'enseignants jugés athées ou libéraux, qui n'ont d'ailleurs souvent que le tort d'user de la méthode mutuelle. Il écrit aux recteurs juste après sa prise de fonctions : *Sa Majesté désire que la jeunesse de son royaume soit élevée de plus en plus dans* ***des sentiments religieux et monarchiques*** (cité par LELIEVRE & NIQUE, 1994 : 210).

Presque à l'opposé de cette dynamique, puisque considéré comme le fondateur de l'école primaire en France tant il en aura multiplié le nombre durant son ministère, **Guizot** fixe, par la loi du 28 juin 1833, la liste des matières à enseigner dans les écoles primaires – publiques ou privées – dont chaque commune doit désormais disposer.

En tout premier lieu, et *nécessairement*, figure **l'instruction morale et religieuse.**

Certes, en bon protestant, le Ministre prend soin de ménager la liberté de conscience des *pères de famille*, et de prévoir que l'avis de ces derniers *sera consulté et suivi en ce qui concerne la participation de leurs enfants à l'instruction religieuse*. L'instruction morale, en revanche, n'est pas soumise à l'appréciation familiale.

Or, dans l'intitulé même de la Loi, morale et religion semblent intimement liées, puisque ne donnent lieu qu'à une seule *instruction*.

> Article 1er
>
> L'instruction primaire et élémentaire comprend nécessairement l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française et du calcul, le système légal des poids et mesures. L'instruction primaire supérieure comprend nécessairement, en outre, les éléments de la géométrie et ses applications usuelles, spécialement le dessin linéaire et l'arpentage, des notions des sciences physiques et de l'histoire naturelle applicables aux usages de la vie, le chant, les éléments de l'histoire et de la géographie, et surtout de l'histoire et de la géographie de la France. Selon les besoins et les ressources des localités, l'instruction primaire pourra recevoir les développements qui seront jugés convenables.
>
> Article 2
>
> Le vœu des pères de famille sera toujours consulté et suivi en ce qui concerne la participation de leurs enfants à l'instruction religieuse.
>
> Loi Guizot du 28 juin 1833 sur l'instruction primaire,
> Titre premier.—*De l'instruction primaire et de son objet.*

Parmi les objets de l'enseignement, écrit Guizot aux directeurs d'écoles normales en 1834, *il en est un qui réclame de moi une mention particulière, ou plutôt c'est la loi elle-même qui, en le plaçant en tête de tous les autres, l'a commis plus spécialement à votre zèle ; je veux parler de l'instruction morale et religieuse*[30]. Il convient donc de se pencher plus avant sur cette discipline – primordiale – imposée à l'immense majorité des enfants de France dès le premier tiers du XIX^{e} siècle. Certes, nous l'avons dit, Guizot est protestant et tient à laisser à chacun des cultes reconnus en France la possibilité d'enseigner – dans les écoles publiques – un catéchisme différent de celui de l'Eglise catholique. Ainsi peut-on lire, dans une Circulaire du 2 juin 1834 *relative à l'envoi de livres élémentaires pour les élèves indigents des écoles primaires communales*, que 20 000 *Histoire de la Bible* du pasteur Georges-David-Frédéric Boissard, ont été expédiées durant les trois années précédentes pour les élèves protestants, ainsi que 10 000 exemplaires d'une *Instruction pour les Israélites*[31]. Dans le même temps, ce ne sont pas moins de 150 000 exemplaires du *Petit catéchisme historique* de Claude Fleury qui furent envoyés pour les élèves catholiques.

[30] Circulaire à MM. les Directeurs des Écoles normales primaires, contenant des instructions relativement à leurs fonctions, 11 octobre 1834, *BU*, t. IV, p. 88.

[31] L'historienne Annie BRUTER, à laquelle nous devons nombre des précisions sur l'importance éditoriale des manuels d'instruction religieuse du XIX^{e} siècle, estime qu'*il pourrait s'agir de l'ouvrage de Samuel Cahen intitulé* Précis élémentaire d'instruction religieuse et morale pour les jeunes Français Israélites, *Paris, C. Ballard, 1820, qui fut réédité, avec des modifications de détail, jusqu'en 1870 au moins. On n'y trouve pas d'exposé de l'histoire sainte : les études se poursuivaient normalement, chez les Israélites, par la lecture de la Bible en hébreu* (BRUTER, 2007 : 66).

Mais pour assurer *l'universalité de l'instruction*[32]en France, Guizot fait rédiger – et éditer – six manuels qui seront envoyés à toutes les écoles et imposés par là même en tant que programmes d'enseignement. La commande du Ministre Guizot aux éditions Hachette est restée dans les annales : 500 000 *Alphabet des écoles*, 100 000 *Livret élémentaire de lecture*, 40 000 *Arithmétique* de Vernier, 40 000 *Géographie* de Meissas et 44 000 *Petite histoire de France* de Mme de St Ouen. Elle a largement contribué, selon H.- J. Martin (*Histoire et pouvoir de l'écrit*, p. 407) à la relance de la prospérité de l'éditeur.

On parle moins du premier des manuels, commandé dès 1833[33] chez un autre éditeur (F.G. Levrault) : le *Livre d'instruction morale et religieuse, à l'usage des écoles élémentaires*, attribué au philosophe spiritualiste **Victor Cousin**. Comme le rappellera plus tard Guizot dans ses mémoires, l'enseignement est *une manière de gouverner les esprits*. Or, au XIX^{e} siècle, on ne gouverne pas les esprits sans religion, à tel point que le premier programme scolaire français véritablement mis en œuvre lui fait représenter le premier des six *piliers* – ou, à tout le moins, le premier des six manuels – destinés à soutenir l'*instruction commune*.

Ce manuel est représentatif de ce qu'était l'instruction religieuse de la grande majorité des enfants sous Guizot, nous l'avons vu, ne serait-ce que par le fort pouvoir prescriptif des commandes massives de cet ouvrage *réclamé par la loi du 28 juin 1833, qui place avec tant de raison l'instruction morale et religieuse au premier rang parmi les objets de l'éducation du peuple*[34]. La page de garde, donne, sous le titre *Avertissement*, quelques indications précieuses sur la structure du programme d'*instruction morale et religieuse* que constitue en quelque sorte ce manuel :

[32] "L'universalité de l'instruction primaire est [aux] yeux [du gouvernement] l'une des plus grandes, des plus pressantes conséquences de notre Charte ; il lui tarde de la réaliser. Sur cette question, comme sur tout autre, la France trouvera toujours d'accord l'esprit de la Charte et la volonté du roi."
Guizot, *Circulaire à tous les instituteurs de France* du 18 juillet 1833, cité par Guy Antonetti, *Louis-Philippe*, Paris, Fayard, 2002, p. 711

[33] Une circulaire du 13 décembre 1833 relative à l'envoi de livres d'instruction primaire destinés aux écoles primaires élémentaires, annonce sa parution et précise qu'il est *destiné à être utilisé à tous les niveaux, des salles d'asile aux écoles normales*.

[34] COUSIN, 1834 : V

> Ce livre est particulièrement destiné aux catholiques : les protestans auront le leur.
> Il est divisé en deux parties : la première retrace tout ce qui, dans l'histoire du genre humain et le plan de la divine providence, a préparé et accompagné la venue de Jésus-Christ et de sa doctrine. La seconde partie est cette doctrine elle-même. L'une est un extrait des Saintes Ecritures, l'autre un extrait du catéchisme. Bien entendu que cet extrait, uniquement destiné aux écoles, ne dispense point du Catéchisme diocésain, lequel est en possession de préparer aux exercices religieux qui appartiennent à l'église.
> Ces deux parties renferment tout ce qui est nécessaire aux jeunes élèves, et en même temps ce qui est exigé des maîtres dans l'examen institué par la loi pour l'obtention du brevet de capacité. Ce livre peut donc servir de programme aux commissions d'examen comme base à l'enseignement, et devenir pour toutes les écoles élémentaires le manuel de l'instruction morale et religieuse.

De fait, l'***histoire sainte*** tient alors une place prépondérante (50 histoires de l'Ancien Testament, 50 du Nouveau, soit plus des trois quarts du livre en nombre de pages). La *morale*, en revanche, n'occupe que quelques pages du quart restant, dénommé : *doctrine chrétienne*, et qui n'est rien d'autre qu'un abrégé de catéchisme catholique, en adoptant jusqu'à la forme en *Demande / Réponse*, de mise dans ce genre de discours.

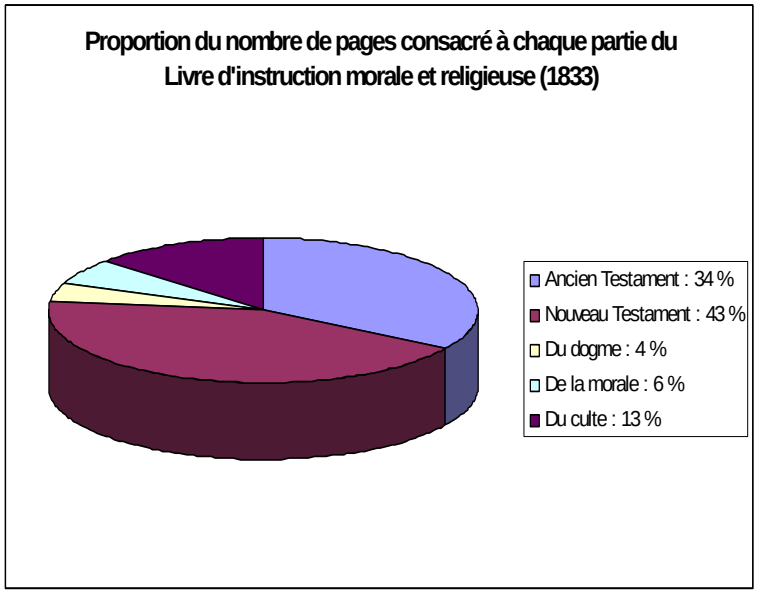


Figure 2 – Proportion du nombre de pages consacré à chaque partie du *Livre d'instruction morale et religieuse* (1833)

Cette *morale* même, que l'on pourrait s'attendre à trouver distincte de l'instruction *religieuse*, puisque la précision d'un adjectif supplémentaire a été jugée nécessaire par l'auteur du livre – et par le législateur de 1833, ne s'écarte pas des formulations caté-chistiques connues. Elle traite du *Décalogue* et de son résumé, des sept *péchés capitaux* et des trois *vertus théologales*.

Mais, comme l'annonçait déjà l'*Avertissement* de 1833, *chaque édition lui apportera les perfectionnemens que conseillera l'expérience*. Ainsi ces rééditions de l'ouvrage abandonnent-elles, à partir de 1843, la forme en *Demande/Réponse* de la partie doctrinale. La dernière partie réduit également considérablement les aspects dogmatiques et cultuels, pour se recentrer sur la morale, qui semble se structurer en tant que discipline scolaire distincte du catéchisme. Son sommaire laisse apparaître l'ébauche d'un programme qui ne suit plus la progression du Catéchisme – même s'il en conserve les valeurs chrétiennes. Il préfigure également, avec quarante années d'avance, les versions républicaines de ce programme, avec un schéma d'ensemble qui en est étonnamment proche.

DOCTRINE CHRETIENNE

Préambule

(*Etes-vous chrétien ?* et *que veut dire le mot catéchisme ?*)

Première partie : ***Du Dogme***

De la Très sainte Trinité – De l'Incarnation – De la Rédemption

Seconde partie : ***De la Morale***

Du Décalogue – De l'Amour de Dieu – De l'Amour du prochain – Du Péché – Des péchés capitaux – De l'avarice – De la luxure – etc. – Des Vertus Théologales (la foi, l'espérance, la charité)

Troisième partie : ***Du culte***

De la prière – De l'oraison dominicale – Du Symbole des Apôtres – Du signe de la croix – Des sacremens en général – Du Baptême – De la Confirmation, etc. – Des commandemens de l'Eglise

Fin du sommaire du *Livre d'instruction morale et religieuse à l'usage des écoles élémentaires ; autorisé par le Conseil Royal de l'instruction publique*, Paris, F.-G. Levrault, **1833**[35].

DOCTRINE ET MORALE CHRETIENNE

I. L'homme est créé à l'image de Dieu
II. Imperfection de l'homme
III. Le sommaire de la loi

DEVOIRS DE L'HOMME ENVERS LUI-MÊME

IV. Du corps
V. De l'âme
VI. Du travail et du repos
VII. Des plaisirs et des peines
VIII. Des habitudes
IX. De la conscience et du repentir

DEVOIRS DE L'HOMME ENVERS SES SEMBLABLES

X. L'amour du prochain
XI. De la société
XII. Des supérieurs et des inférieurs

DEVOIRS DE L'HOMME ENVERS DIEU

XIII. De l'union avec Dieu
XIV. Du culte
XV. Conclusion

Fin du sommaire du *Livre d'instruction morale et religieuse à l'usage des écoles élémentaires ; autorisé par le Conseil Royal de l'instruction publique*, Paris, Langlois et Leclercq, **1843**.

[35] Ce sommaire ne figure pas dans le *Livre d'instruction morale et religieuse à l'usage des écoles élémentaires*, dont il reprend néanmoins l'organisation en chapitres. Notons également que la partie *histoire sainte* (dont le sommaire n'apparaît pas dans ce tableau) conserve, dans l'une et dans l'autre édition, la même importance proportionnelle.

Ce *Livre d'instruction morale et religieuse,* rapidement relayé par le *Statut sur les Écoles primaires élémentaires communales* du 25 avril 1834, recommandait la répartition des élèves en trois *divisions* selon leur âge, et fixait une **progression** des apprentissages assez précise :

> En général, une école élémentaire complète doit avoir trois classes :
>
> 1° Une classe de commençans, de six à huit ans ;
>
> 2° Une classe moyenne de huit à dix ans ;
>
> 3° Une classe supérieure, depuis dix ans jusqu'à la sortie de l'école.
>
> L'instruction morale et religieuse peut être répartie dans ces classes de la manière suivante :
>
> 1° *Troisième classe.* On ne se bornera plus à faire réciter aux enfans l'oraison dominicale et la salutation angélique. Pour les leur bien inculquer, on les exercera à lire et à écrire l'une et l'autre, et on fera servir ainsi, selon la règle fondamentale de l'instruction primaire, l'enseignement de la lecture et celui de l'écriture à l'enseignement morale et religieux. A l'oraison dominicale et à la salutation angélique on joindra le symbole des apôtres. Ces trois prières sont le fondement de toute éducation chrétienne.
>
> 2° *Deuxième classe.* Après les prières vient l'histoire sainte, l'ancien et le nouveau Testament ; l'un dans la première, l'autre dans la seconde des deux années que cette classe comprend. Les enfans apprendront par cœur, liront et transcriront les plus beaux passages de l'ancien et du nouveau Testament. Le maître, en faisant réciter ces morceaux, y joindra avec une sage discrétion quelques réflexions sages et familières, propres à en faire sentir l'importance et la beauté.
>
> 3° *Première classe.* La doctrine chrétienne, et surtout la morale chrétienne, formera l'enseignement de cette classe. Un digne instituteur développera dans de sages limites et appliquera aux divers caractères de ses élèves et à leurs diverses vocations les grandes maximes de la morale chrétienne, qui convient à toutes les créatures humaines dans toutes les circonstances et dans toutes les positions.
>
> Dans l'examen général, qui doit couronner et terminer les cours de l'école élémentaire, et servir de base aux certificats de congé de chaque enfant, l'instruction morale et religieuse aura sa place comme chaque autre objet d'enseignement, avec la mention du numéro auquel elle aura donné lieu.

Les enfants devaient ainsi étudier les prières et le catéchisme avant 8 ans, l'histoire sainte entre 8 et 10 ans, et s'arrêter sur la doctrine chrétienne après leurs 10 ans. Concentrique comme le programme des autres disciplines, celui d'instruction religieuse et morale sous Guizot se donnait les moyens d'ancrer solidement une **culture** – **religieuse** – **commune** dans l'esprit des élèves de 6 à 13 ans, par l'examen et le réexamen, tout au long de la scolarité, des prières, de l'histoire et des doctrines de la religion majoritaire. L'édition de 1843 ne précise d'ailleurs plus que ce livre ne s'adresse qu'aux seuls catholiques, ni que *les protestans auront le leur*…

En 1837, 61 % des enfants de 6 à 13 ans sont scolarisés dans l'enseignement primaire en France[36]. Parmi eux, les trois quart le sont dans l'enseignement public. Mais, comme le fait remarquer LELIEVRE (1991 : 58), *la distinction « privé-public » repose alors uniquement sur une distinction de financement ; les programmes ou les personnels n'entrent pour rien dans cette différentiation*. L'école publique qui se développe sous Guizot scolarise deux filles sur trois, et quatre garçons sur cinq. Mais elle enseigne le même catéchisme, diffuse les mêmes valeurs, forme les mêmes *chrétiens*.

La parenthèse républicaine de 1848 se refermera rapidement, après que **Carnot**, (le fils du ministre de Napoléon I[er], Ministre de l'Instruction publique et des Cultes), a tenté de retirer des programmes l'éducation religieuse au profit d'une instruction *civique*. Le Ministre, rendu populaire parmi les instituteurs par les deux jours de congés hebdomadaires offerts aux maîtres et aux élèves, par les augmentations qu'il fait voter pour les premiers et la gratuité de l'enseignement souhaitée pour les seconds, devient rapidement suspect aux yeux du Clergé de vouloir ainsi changer les valeurs attachées à l'enseignement français. Cette suspicion va gagner, après les journées insurrectionnelles de juin, les conservateurs et même les républicains modérés. L'opportuniste Thiers résume assez bien l'opinion qui va alors prévaloir : *Aujourd'hui, je regarde la religion et ses ministres comme des auxiliaires, les sauveurs, peut-être, de l'ordre menacé… Le curé de campagne sera notre seul appui contre le maître d'école communiste qu'on propose de nous envoyer dans tous les villages* (cité par GONTARD, 1976). La France n'était prête ni pour la République des instituteurs, ni même pour les instituteurs de la République.

La vague de ferveur qui gagne alors la France suite, notamment, aux apparitions miraculeuses[37], va favoriser l'implantation durable des dogmes et valeurs catholiques dans l'instruction, même lorsque le Second Empire cherchera à reprendre le contrôle du système éducatif.

---

[36] Les taux de scolarisation mentionnés dans ce chapitre sont empruntés aux données fournies par les tableaux de GREW & HARRIGAN (2002 : 331-335).

[37] Le message principal de celles de Lourdes (1858), dites *de l'Immaculée conception*, est de nature à inciter à un prompt retour à la foi de l'Eglise – dont les fondements forment le cœur de l'instruction religieuse d'alors. *Je pleure pour les pécheurs*, aurait dit la Vierge. *Tu vois comme il pleut ? Les pécheurs sont plus nombreux que les gouttes d'eau qui tombent. Mon Fils a les mains et les pieds cloués, les Cinq Plaies ouvertes. Si les pécheurs ne se convertissent pas, mon Fils devra envoyer la fin du monde.*
(cf. http://www.spiritualite-chretienne.com/marie/priere_4.html#histoire)

En 1850, la **Loi Falloux** officialise la coexistence de deux systèmes d'enseignement : l'enseignement public financé par l'Etat ne pourra se développer que conjointement à l'enseignement *libre* et confessionnel. Or, si le nombre d'élèves scolarisés dans l'enseignement privé a légèrement augmenté depuis 1837 (passant de 652 580 à 720 804), la proportion des mêmes élèves par rapport à l'ensemble des enfants scolarisés, elle, décroît (passant de 24 à 22 %). En revanche, la Loi Falloux confère à l'Eglise catholique un droit de contrôle très important sur l'organisation, la nomination des maîtres de l'enseignement public et … ses programmes. C'est donc tout naturellement que ***l'instruction morale et religieuse*** – catholique – est placée en tête des matières obligatoires.

L'enseignement primaire comprend :

- l'instruction morale et religieuse ;
- la lecture ;
- l'écriture ;
- les éléments de la langue française ;
- le calcul et le système légal des poids et mesures.

II peut comprendre en outre :

- l'arithmétique appliquée aux opérations pratiques ;
- les éléments de l'histoire et de la géographie ;
- des notions des sciences physiques et de l'histoire naturelle, applicables aux usages de la vie ;
- des instructions élémentaires sur l'agriculture, l'industrie et l'hygiène ;
- l'arpentage, le nivellement, le dessin linéaire ;
- le chant et la gymnastique.

Article 23 du titre II (*De l'enseignement primaire*) de la Loi relative à l'enseignement du 15 mars 1850.

C'est également la Loi Falloux qui, dans son article 51, tiendra *toute commune de 800 âmes de population et au-dessus, si ses propres ressources le lui permettent, d'avoir au moins une école de filles*. Le nombre de filles à être scolarisées dans une école primaire va ainsi s'accroître plus rapidement que celui des garçons.

La situation l'exigeait : Françoise et Claude LELIEVRE (1991 : 58) calculent qu'en 1850, *plus d'un tiers d'entre elles demeurent à l'écart de l'école, et que l'on estime qu'un tiers de celles qui fréquentent l'école n'ont une scolarité quelque peu suivie que durant les quatre ou cinq mois de la mauvaise saison*.

	Filles inscrites dans le primaire	*Garçons inscrits dans le primaire*
1850	1 528 756	1 793 657
1863	2 070 612	2 265 738
Coefficient de progression	1,35	1,26

Tableau 2. Progression de la scolarisation des filles entre 1850 et 1863, d'après GREW & HARRIGAN, 2002 .

C’est cependant un régime réputé réactionnaire qui va faire progresser la scolarisation des filles en France. Cette progression bénéficiera d’ailleurs en premier lieu aux écoles congréganistes, dont la féminisation des effectifs s’accentue. Alors qu’elles comptent 56 % de filles en 1837, elles passent à 68 % en 1850, pour atteindre 77 % en 1863.

Date	**Nombre d’inscrits** dans les écoles primaires	**Scolarisation totale** dans le primaire pour 100 enfants entre 6 et 13 ans	Scolarisation dans l’enseignement **public**, pour 100 enfants scolarisés		Scolarisation dans l’enseignement **privé**, pour 100 enfants scolarisés	
			Garçons	*Filles*	*Garçons*	*Filles*
1837	2 690 035	61 %	76 %		24 %	
			81 %	19 %	44 %	56 %
1850	3 321 423	75 %	78 %		22 %	
			60 %	40 %	32 %	68 %
1863	4 336 368	96 %	79 %		21 %	
			60 %	40 %	23 %	77 %
1872	4 722 754	109 %[38]	81 %		19 %	
			59 %	41 %	22 %	78 %

Tableau 3. Scolarisation des élèves dans le primaire public et privé au XIX[e] siècle, d’après GREW & HARRIGAN, 2002.

Le ministre **Fortoul** (de 1851 à 1853) requiert d’ailleurs le soutien de l’Eglise également *pour former des hommes honnêtes et religieux en même temps qu'utiles et dévoués aux institutions qui ont garanti la sécurité du pays. L'action du pouvoir civil a besoin d'être complétée par l'action féconde de l'autorité religieuse*. (Instructions générales du 31 octobre 1854 aux préfets et aux recteurs, communiquées le même jour aux évêques, citées par (BUISSON, 1911 : *Fortoul*)). Aussi le rétablissement d’une organisation scolaire inspirée de *l’Université* de 1808 ne s’accompagne-t-il pas de remise à plat des programmes d’enseignement. L’instruction – et même l’instruction publique – se répand, mais *l’instruction religieuse et morale* reste toujours en tête des matières obligatoires dans l’enseignement primaire.

[38] Les pourcentages de scolarisation supérieurs à 100 s’expliquent par la fréquentation de l’école par des individus dont l’âge n’est pas compris entre 6 et 13 ans.

Corollaire de cette priorité accordée aux valeurs chrétiennes dans les programmes scolaires, l'enseignement congréganiste se développe bien plus vite que les écoles publiques ; *de 1848 à 1863, le nombre d'instituteurs publics est quasiment stable (il passe de 38 368 à 40 842) alors que celui des congréganistes est multiplié par cinq (il passe de 1590 à 7803)* (LELIEVRE & NIQUE, 1994 : 224). Du côté des élèves, la progression est moins nette (720 804 scolarisés dans l'enseignement privé en 1850, 922 529 en 1863), d'autant que, l'enseignement public accueillant, lui aussi, de plus en plus d'enfants, la proportion d'élèves du privé tend à décroître légèrement (22 % en 1850, 21 % en 1863).

Sur cette période, c'est surtout au niveau des élèves accueillis que se jouent les différences entre public et privé. Alors que dans les écoles publiques, on reste toujours, entre 1850 et 1863, plus ou moins dans une proportion de six garçons pour quatre filles, la proportion de filles dans le privé augmente régulièrement pour dépasser, en 1863, les sept filles… pour deux garçons ! Si les valeurs explicites des programmes d'enseignement sont établies pour toutes les écoles, celles, implicites, de l'offre d'éducation et des choix des familles montrent que l'école de l'Eglise reste davantage le refuge des filles.

Empereur après avoir été élu président, **Napoléon III** sera soucieux de détacher le système éducatif français de la tutelle de l'Eglise catholique dont il jalouse l'autorité. La guerre d'Italie, rompant l'alliance de l'Eglise et de l'Empire va accentuer cette tendance et conduire l'Empereur à s'émouvoir des facilités jusqu'ici consenties aux congrégations (regard bienveillant sur la nomination de congréganistes dans les écoles communales publiques, contrôle peu contraignant sur les écoles congréganistes, notamment de filles). Dans son message de 1860 au *Journal général de l'Instruction publique* (1861 : 87), il recadre :

> L'enseignement primaire par les congrégations religieuses s'est fort étendu depuis plusieurs années grâce aux libéralités particulières et à la loyale pratique par l'Etat du principe de liberté ; il est toutefois sage et utile que le gouvernement maintienne l'équilibre entre l'enseignement laïque et l'enseignement congréganiste au moyen de la surveillance et des droits que la législation lui confie.

Victor **Duruy**, qui arrive à l'Instruction publique en 1863, s'inscrit dans cette dynamique. Il oppose, dans un courrier du 23 décembre, la loyauté des *instituteurs laïcs*[39] et le mauvais esprit du Clergé qui, *jaloux de son influence, fait en ce moment des efforts considérables pour créer des écoles libres placées sous sa protection immédiate et destinées à ruiner les écoles publiques* (cité par GONTARD, 1976 :157). Il s'indigne tout particulièrement de la mainmise des congrégations sur l'instruction des filles, et souhaite *organiser l'éducation des filles, car une partie des embarras actuels proviennent de ce qu'on a laissé cette éducation aux mains de gens qui ne sont ni de leur temps, ni de leur pays* (cité par LELIEVRE, 1991 : 77).

Duruy va militer et batailler également pour l'obligation scolaire et la gratuité de l'enseignement, avec relativement peu de succès d'ailleurs. Mais il ne cherche pas pour autant à retrancher aux programmes de 1850 – c'est-à-dire, à peu de choses près, à ceux de 1833 – les valeurs chrétiennes qu'elles placent en tête des matières à enseigner. Historien de formation, Duruy est d'ailleurs lui-même auteur d'une *Histoire sainte d'après la Bible* (1845) ; il ajoute simplement aux matières obligatoires dès le cours moyen les *éléments de l'histoire et de la géographie de la France* (article 16 de la Loi du 10 avril 1867[40]), qui viennent en complément – mais pas *à la place de* – l'histoire *sainte*, enseignée depuis longtemps au titre de l'instruction religieuse.

Bien plus : l'écriture d'instructions officielles (comme celles prévues *pour l'enseignement de l'histoire de France pendant l'année préparatoire à l'enseignement spécial*[41], qui présentent un découpage de l'année en grands chapitres et prescrivent d'enseigner *par entretiens et récits*) amène la discipline *histoire sainte* à se doter, elle aussi, de programmes plus précis, tel ce *programme d'histoire sainte pour le cours élémentaire*, fourni par Octave Gréard aux écoles de Paris en 1868 (cité par BRUTER, 2007a : 81) :

[39] La notion de laïcité, dans le propos de Duruy, comme d'ailleurs dans celui de l'Empereur, est probablement assez éloignée de ce que l'on entend par ce terme aujourd'hui. Il serait prématuré de voir ici la marque d'un anticléricalisme ou d'un souci de neutralité religieuse de l'instruction. L'instituteur laïc est tout simplement un instituteur non congréganiste ; l'un comme l'autre sont cependant tenus de connaître et d'enseigner l'histoire sainte et les préceptes du catéchisme dans le cadre de l'instruction morale et religieuse.

[40] *Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique*, 2e série, t. VII, pp. 341-346.
[41] Cf. *Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique* 2e série, t. V, pp. 593-594 et 654-655.

Abrégé de l'Histoire sainte

I. – 1, 2. *Les premiers âges du monde*. – La création ; le Paradis terrestre. – Le déluge : Noé. – La tour de Babel : dispersion des hommes.

II. – 3, 4. *Le peuple choisi*. – Abraham ; le sacrifice d'Isaac. – Ésaü et Jacob. – Joseph et ses frères.

III. – 5, 6, 7. *La Terre promise*. – Les dix plaies d'Égypte ; Moïse sauvé des eaux. – Le passage de la mer Rouge ; le désert. – Moïse sur le mont Nébo; Josué.

IV. – 8, 9. *Les Juges et les Rois.* – Victoires de Gédéon et de Samson. – David et le géant Goliath ; David et le roi Saül. – Mort d'Absalon.

V. – 10. *La captivité de Babylone.* – Daniel dans la fosse aux lions ; le siège et la prise de Babylone par Cyrus.

VI. – 11, 12. *Jésus-Christ.* – Sa vie, sa passion.

D'après le sommaire placé en tête du catéchisme du diocèse.

Ainsi s'achèvent les soixante-dix premières années du **XIX^e^ siècle**, durant lesquelles l'Ecole s'est presque toujours trouvée prise au cœur des luttes de pouvoir entre Eglise et Etat, mais sans jamais que celui-ci ne dispute à celle-là la première place donnée, dans l'instruction des élèves, à **la religion et la morale**, les deux étant toujours indissolublement liées. *Alliée au pouvoir, l'Eglise tente d'obtenir la direction des affaires scolaires, et l'obtient toujours plus ou moins ; hostile au pouvoir, elle critique alors la politique scolaire et essaie de profiter de la liberté d'enseignement pour diriger de fait, sinon de droit, l'instruction et l'éducation* (LELIEVRE & NIQUE, 1994 : 226). Mais, à l'orée de la III^e^ République comme depuis les premiers catéchismes, qu'elle soit ou non dirigée par l'Eglise, l'école a toujours pour mission primordiale de propager des valeurs chrétiennes.

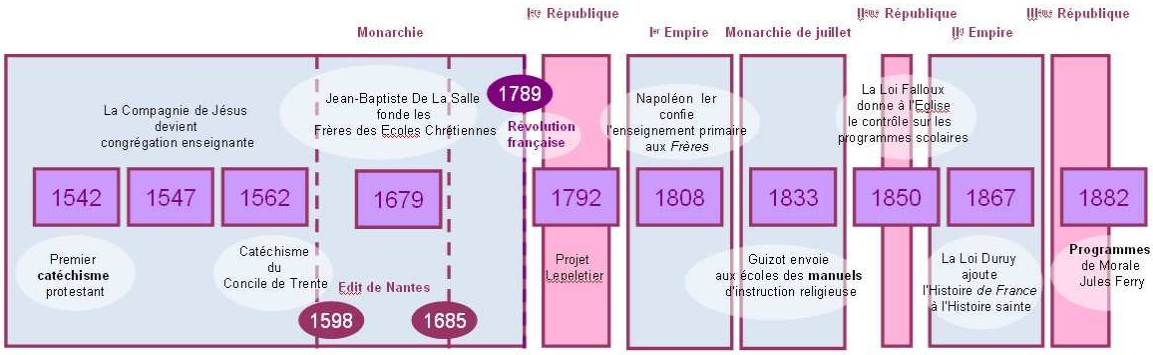


Figure 3 – Balises chronologiques de l'histoire des valeurs dans l'Education en France, de 1542 à 1882

En quinze siècles, l'Eglise a donc conquis, affermi et développé le contrôle sur les valeurs à diffuser par l'instruction du plus grand nombre possible d'enfants de France. Qu'il s'agisse du seul catéchisme ou d'une éducation plus complète intégrant les préceptes de ce dernier, que le pouvoir se soumette à l'Eglise ou qu'il tente simplement de s'en servir, l'instruction en France n'a jusqu'ici jamais dépendu que des valeurs chrétiennes, et plus exclusivement catholiques. Les désordres et les excès de la Révolution de 1789 avaient seulement laissé entrevoir ce que pourrait être un système éducatif entièrement libéré du joug ecclésial. Ces désordres et ces excès mêmes rendaient bien peu crédible l'idée qu'un tel système puisse un jour supplanter le précédent. C'est pourtant ce que va tenter d'opérer la III^{e} République, se réclamant des idéaux révolutionnaires pour toucher non plus seulement l'organisation scolaire catholique, mais également pour saper l'autorité de ses préceptes religieux en les remplaçant par une morale se voulant, elle aussi, *universelle*…

1.2. Les valeurs de 1882

S'il est tout à fait possible de dater la fin de la **III^e^ République** française, mise à mort par le régime de Vichy le 10 juillet 1940, il s'avère plus embarrassant d'en déterminer le **début**. Doit-on la faire commencer le 4 septembre 1870, au lendemain de la capitulation de Napoléon III à Sedan ? Qui l'aurait donc dirigée avant Thiers ? Si l'on pose une date en mars 1871, la République débute par les massacres de la Commune de Paris. De plus, le territoire de la République française n'a pas été totalement évacué par l'armée prussienne avant septembre 1873. Commencerait-elle avec le maréchal de Mac-Mahon et le duc de Broglie, autrement dit la République n'aurait-elle vu le jour que pour promouvoir l'ordre moral et tenter de restaurer le pouvoir de la religion, voire celui de la monarchie ? La plus longue des Républiques françaises a pourtant bien eu un commencement.

Si l'on peut contester que les quelques textes constitutionnels de 1875 (textes provisoires dans l'esprit même de leurs signataires) soient une constitution, il est nettement moins douteux que les lois sur l'enseignement (notamment celle sur la gratuité du 16 juin 1881 et celle sur l'obligation scolaire, du 28 mars 1882) sont au nombre des **textes fondateurs** de la III^e^ République. Parmi ces textes législatifs, il en est un qui va bientôt concerner tous les français, hommes et femmes – ou plutôt garçons et filles : il s'agit des fameux *Programmes annexés au Règlement d'organisation pédagogique des écoles primaires publiques* (Arrêté du 27 juillet 1882).

Pour la première fois, les contenus d'enseignement vont être entièrement contrôlés par l'appareil d'Etat, sans référence explicite à l'Eglise, et vont concerner **tous les petits Français**. Pour la première fois à une telle échelle, on va tenter de construire l'unité nationale à travers ces contenus et les valeurs qu'elles véhiculent, indépendamment du pouvoir religieux – ou, plus exactement, en réaction contre celui-ci. En effet, à l'instar du catéchisme (dont la progression d'apprentissage est, elle aussi, très structurée) qui s'attachait à toucher un maximum d'enfants, les programmes de 1882 sont destinés à l'ensemble de la population entre six et treize ans. L'enseignement oral de la Parole, transmis aux enfants de France depuis le Concile de Trente, était appuyé sur l'autorité de l'Eglise catholique, référant elle-même à l'autorité divine. Le pouvoir des monarchies de droit divin leur avait été intimement lié, le pouvoir impérial s'était largement servi de leur caution morale. La République choisit de s'en affranchir.

A **l'oralité** du catéchisme répond alors **l'écriture** de la langue française, fer de lance de l'instruction républicaine ; l'histoire sainte disparaît à la fois des programmes et des supports d'enseignement, supplantée par la seule *histoire de France* ; *l'instruction religieuse et morale* laisse place à *l'éducation morale* – sans aucune référence à la religion. Les programmes de 1882 sont en cela des textes fondateurs, faisant date – et référence – en la matière. A l'origine de l'Ecole de la République, ils seront peu modifiés avant le XX^{e} siècle[42].

A l'origine du texte de l'*Arrêté du 27 juillet 1882*, auquel sont annexés les *Programmes*, **Jules Ferry** a à ce point attaché son nom à la réforme du système éducatif français, en a fait un tel symbole de la République, que l'homme peut sembler tout entier résumé dans sa fonction de *Ministre de l'Instruction publique* (*et des Beaux-arts*) et dans sa lutte pour la laïcisation de l'école. La réalité est plus nuancée. Dans un discours au Sénat du 10 juin 1881, resté célèbre, il inscrivait son action comme le fruit d'une lutte anticléricale, mais pas antireligieuse. Voici comme il traite de l'enjeu de la catéchèse, mis en concurrence avec les programmes de Morale :

> (…) - Quoi ! dites-vous, est-ce que la conscience de l'instituteur est violée, outragée, parce qu'il fait répéter une leçon de catéchisme aux petits enfants ? - Je crois que, s'il n'y avait que cet intérêt au fond du débat, on n'y apporterait pas autant d'éloquence, autant d'efforts ; je crois qu'il s'agit d'autre chose que de répétitions de catéchisme ; je crois - et il me sera facile de vous le démontrer - que, par cette petite porte basse d'une simple récitation, s'est introduit un véritable système de domination, très savamment organisé et poussé très loin : la domination exercée par l'Eglise sur l'école.

Comment, en effet, faire coexister deux *systèmes* (la République en est un) ayant les mêmes prétentions au pouvoir sur l'enseignement dispensé aux enfants, aux futurs hommes ? Quand Jules Ferry signe les Programmes de 1882, il n'a pas pour ambition de se débarrasser de la **morale** catholique, mais du **pouvoir** qu'elle confère à l'Eglise qui l'enseigne. Il va, ce faisant, réussir là où l'Empire avait échoué, comprenant que la clé de la *domination exercée sur l'école* ne se décrète pas par l'organisation du système éducatif et la désignation des personnels chargés de le faire fonctionner, mais qu'elle passe avant tout par la redéfinition par l'autorité, des contenus d'enseignement, et tout spécialement en l'occurrence ceux touchant aux valeurs.

[42] Ré-édictés mot pour mot en annexes de l'arrêté du 18 janvier 1887, seuls trois arrêtés modifieront le programme de gymnastique (8 août 1890), celui des exercices militaires (27 juillet 1893) et celui d'histoire (4 janvier 1894).

Il était tout simplement impossible de se passer de l'Eglise tant que l'instruction plaçait en tête de ses préoccupations la religion et la morale, liées en une seule et même discipline. Supprimer la discipline fait tomber du même coup la *domination* qu'elle exerçait sur l'école. Mais Ferry ne la **supprime pas**, il la **remplace**, et son souci de fournir point par point une alternative laïque à l'instruction religieuse l'amène à repenser totalement le système de valeurs à enseigner, et avec d'autant plus de précision qu'il s'agit d'instruire des enfants, à qui tout doit être expliqué de façon claire. Il s'agit de mettre à la portée de tous les idéaux de la République (du moins ceux de la III^{e}), à la manière catéchistique à laquelle les enfants – et leurs parents – sont alors habitués.

Tant qu'elle est restée en France la prérogative de l'Eglise catholique, l'éducation a été marquée par la **triade paulinienne**, *afin que tout ce qui est en vous, l'esprit, l'âme et le corps se conservent sans tache pour l'avènement de notre Seigneur Jésus-Christ* (I Thessaloniciens V, 23).

- D'abord, **l'esprit**, ce qui relie au divin et donc, dans une perspective religieuse, à l'Eglise. L'instruction religieuse et morale n'était pas pour rien placée en tête des matières à enseigner dans les programmes du XIX^{e} siècle : auparavant, lorsqu'il n'y en avait qu'une, il s'agissait de celle-là. La diffusion des catéchismes précéda celle des manuels scolaires, encore ceux-ci furent-ils longtemps inspirés de ceux-là.
- Ensuite **l'âme**, *principe de vie* distinct du corps (puisque, selon le dogme catholique, lui survivant). C'est à ce versant de l'être que s'adresse l'instruction intellectuelle, dont s'est chargée, progressivement, l'Eglise, à travers les congrégations enseignantes.
- Enfin, **le corps**, auquel l'éducation religieuse ne consacrait pas la première place, même si ses préventions contre les dangers des conséquences de certains *péchés capitaux* concernent la préservation de l'intégrité corporelle (gourmandise, luxure, paresse…).

Les *Programmes annexés au Règlement d'organisation pédagogique des écoles primaires publiques*, (Arrêté du 27 juillet 1882) ne renoncent cependant pas à la tripartition sus-décrite : elle leur donne une priorité exactement inverse. Ils sont très clairement divisés en trois chapitres, qui placent l'éducation physique en tête de ses priorités, à la manière du Projet Lepeletier en 1793 (*Nos premiers ſoins ſe porteront ſur la portion physique de l'éducation*, écrivait ce dernier) :

- *I - Education **physique** et préparation à l'éducation professionnelle.*
- *II - Education **intellectuelle**.*
- *III - Education **morale**.*

1.2.1. Ce que la morale du XIX^e^ préfigure du Socle *du XXI^e^*

Les curriculums, écrit François AUDIGIER (2008 : 187), *sont des produits sociaux et historiques. Les disciplines actuellement enseignées* […] *sont des constructions qui datent pour la plupart du XIXe siècle ou du moins qui ont été façonnées dans et par des cultures scolaires du XIXe siècle*. Ce qui vaut ainsi pour la plupart des grands pays européens vaut bien évidemment – oserions-nous dire *en premier lieu* pour la France. Si l'éducation morale de Jules Ferry n'est pas conçue *ex nihilo*, si elle n'est pas composée à partir de valeurs révolutionnaires comme son rattachement à la République (re-)naissante aurait pu le laisser attendre, elle n'est pas non plus sans annoncer, par certains aspects, les compétences sociales et civiques décrites par l'actuel *Socle commun*, plus de cent vingt-cinq ans après.

La description extrêmement précise des attendus de l'Ecole en matière d'acquisition des valeurs que fournissent pour la première fois les programmes de 1882 offrent à l'observateur de nombreux éléments de comparaison. La morale de 1882 recense un certain nombre de ce que nous appellerions aujourd'hui des *savoir-être* – des attitudes – qui fondent une personnalité souhaitée par le législateur, une **identité**. Elle pose, au-delà des attendus disciplinaires des différentes matières regroupées au sein de l'éducation intellectuelle, les bases **transversales** d'une **culture commune** qui présente un certain nombre de similitudes avec la notre. Mais au-delà de ces similitudes, ce sont bien les notions même de culture commune et de transversalité des valeurs dans l'enseignement qui présentent avec l'organisation actuelle de l'éducation aux compétences sociales des liens de parenté patents.

Identité

L'une des premières leçons du catéchisme tridentin consistait à poser **l'identité** de l'apprenant comme étant *chrétienne* (*D. Etes-vous chrétien ? R. Oui, je le suis, par la grâce de Dieu.*[43]).

[43] M. l'Abbé Couturier, chanoine et proviseur d'un collège royal ajoutait, dans son Abrégé du catéchisme dogmatique et moral (Dijon, Victor Lagier, 1824) : C'en est une grande, en effet, de vous avoir fait naître dans le sein de la religion chrétienne, et de vous avoir imprimé sur le front cet auguste caractère. Combien d'hommes sur la terre n'ont pas eu le même avantage, tandis que votre Dieu vous a tiré de la masse de perdition !

L'une des premières préoccupations des programmes de 1882 est de définir une autre identité pour son destinataire : *l'école primaire peut et doit,* y lit-on en préambule à l'exposé du programme d'**éducation physique**, *faire aux exercices du corps une part suffisante pour préparer et prédisposer, en quelque sorte, les garçons aux futurs travaux de l'ouvrier et du soldat, les filles aux soins du ménage et aux ouvrages de femmes*. Il n'est certes pas incohérent d'être à la fois soldat et ouvrier (ou ménagère) et *chrétien*. Mais ces programmes, en désignant leurs destinataires par une fonction **sociale** (la ménagère), **professionnelle** (l'ouvrier) ou **patriotique** (le soldat) et non par une identité religieuse, tendent à supplanter cette dernière par les précédentes. D'autant que ces identités non religieuses ne sont pas exemptes de valeurs morales, notamment pour les jeunes filles, auxquelles il convient, précisent les mêmes programmes quelques lignes plus bas, d'inspirer *l'amour de l'ordre, de leur faire acquérir les qualités sérieuses de la femme de ménage et de les mettre en garde contre les goûts frivoles et dangereux*. La tonalité morale de ces objectifs pédagogiques – et ils ne sont pas isolés – montrent assez à quel point les valeurs véhiculées par les programmes de 1882 sont loin d'être révolutionnaires par rapport aux enseignements de l'Eglise. Ils portent simplement d'autres références, d'autres cautions d'autorité.

Pour le reste, l'*éducation physique et préparation à l'éducation professionnelle* se déclinent en trois ou quatre matières – selon qu'elles s'adressent à des filles ou à des garçons – et scandent la différenciation générique pour presque chacune d'elles. Mis à part les ***soins d'hygiène et de propreté***, qui concernent les uns et les autres, la ***gymnastique*** doit *suivre les Manuels distincts, pour les garçons et pour les filles, publiés par le Ministère*. Les ***exercices militaires*** sont, bien entendu, réservés aux seuls garçons. Quant aux ***travaux manuels***, les programmes en donnent deux versions, *Pour les garçons* et *Pour les filles*. Aux garçons, les *exercices combinés de dessin et de modelage*, l'*étude des principaux outils employés au travail du bois*, l'*étude des principaux outils employés dans le travail du fer*. Aux filles du même âge (de 11 à 13 ans), le *tricot de jupons, gilets, gants*, les *notions de coupe et confections des vêtements les plus faciles*, les *notions très simples d'économie domestique et application à la cuisine, au blanchissage et à l'entretien du linge*…

Nous ne sommes pas encore dans la partie du programme consacrée nommément à la morale ; cela n'exclut pas que les prescriptions énoncées véhiculent certaines valeurs. En l'occurrence, et

à la différence du catéchisme qui s'adresse indifféremment aux filles et aux garçons (chaque page du Catéchisme de Couturier, déjà cité, est ponctuée d'un ou plusieurs *mes enfans*, *Chers enfans*…), les programmes de 1882 fondent chez ceux à qui ils sont destinés une identité fortement sexuée, porteuse d'un véritable projet de société :

- D'une part, l'enfant n'est plus défini par sa foi en tant que ***chrétien*** ou non, mais par son **travail** – ses actes.

- D'autre part, ce travail ne peut être le même selon que l'on est né **fille** ou **garçon**, *garçon ou fille*, devrions-nous dire pour suivre la préséance toujours respectée dans ces programmes. Le garçon ne pourra sortir de l'école sans avoir été formé à l'exercice militaire, sans s'être préparé à une vie professionnelle ; la fille travaille au contraire à l'école les compétences qui lui seront nécessaires pour… ne jamais quitter son foyer[44] !

Culture commune

L'article 15 de l'Arrêté du 27 juillet 1882 stipule que *l'enseignement donné dans les écoles primaires publiques se rapporte à un triple objet : éducation physique, éducation intellectuelle, éducation morale*.

En matière d'**éducation intellectuelle**, le préambule aux programmes insiste, quoi que de façon plus allusive, sur la prédestination des élèves du primaire à *une sphère plus humble* ; il y est question des *carrières auxquelles ils se destinent*, sans que ces dernières soient à nouveau détaillées.

---

[44] Le premier projet de programmes républicains (Lepeletier, 1793) prévoyait déjà une différentiation très marquée entre garçons et filles. Ces dernières devaient tout d'abord terminer un an plus tôt que leurs camarades masculins : *leur développement est plus précoce, & d'ailleurs elles peuvent commencer plus tôt l'apprentissage des métiers auxquels elles sont propres, parce que ces métiers exigent moins de force.* L'esquisse de programme laissait entrevoir des objectifs plus modestes pour les filles, ainsi que des disciplines clairement réservées aux garçons, comme l'arpentage et le mesurage, ainsi que l'étude de la Constitution. Voici les articles 11 et 12 du projet de Décret :

> 11. Les garçons apprendront à lire, écrire, compter et il leur ſera donné les premières notions du meſurage et de l'arpentage.
> Leur mémoire ſera cultivée et développée ; on leur fera apprendre par cœur quelques chants civiques, et le récit des traits les plus frappans de l'hiſtoire des peuples libres et de celle de la révolution françaiſe.
> Ils recevront auſſi des notions de la conſtitution de leur pays, de la morale universelle, et de l'économie rurale et domeſtique.
>
> 12. Les filles apprendront à lire, à écrire, à compter. Leur mémoire sera cultivée par l'étude des chants civiques, et quelques traits de l'hiſtoire, propres à développer les vertus de leur ſexe. Elles recevront aussi des notions de morale, et d'économie domeſtique et rurale.

On comprend rapidement qu'il s'agit en ce qui concerne les douze matières enseignées[45], *d'apprendre dans chacune d'elles ce qu'il n'est pas permis d'ignorer*, du *minimum de connaissances et d'aptitudes que l'enseignement primaire doit communiquer, sauf des exceptions très rares, à tous les élèves.* Nous sommes clairement ici dans l'une des premières tentatives de constitution d'une **culture commune** (***minimum***, certes, mais *commune*) à tous les élèves sortant du système éducatif français, qui ne s'appuie pas sur les préceptes de la religion. Si cette ambition minimaliste avait pu échapper à quelque lecteur distrait, le texte insiste :

> C'est donc par un appel incessant à l'attention, au jugement, à la spontanéité intellectuelle de l'élève que l'enseignement primaire peut se soutenir. Il est essentiellement intuitif et pratique : intuitif, c'est-à-dire qu'il compte avant tout sur le bon sens naturel, sur la force de l'évidence, sur cette puissance innée qu'a l'esprit humain de saisir du premier regard et sans démonstration non pas toutes les vérités, mais les vérités les plus simples et les plus fondamentales ; pratique, c'est-à-dire qu'il ne perd jamais de vue que les élèves de l'école primaire n'ont pas de temps à perdre en discussions oiseuses, en théories savantes, en curiosités scolastiques, et que ce n'est pas trop de cinq à six années de séjour à l'école pour les munir du petit trésor d'idées dont ils ont strictement besoin et surtout pour les mettre en état de le conserver et de le grossir dans la suite.

Les programmes de 1882, notamment en matière d'éducation intellectuelle, ne sont que *les vérités les plus simples et les plus fondamentales*. Ils n'ont *pas de temps à perdre en discussions oiseuses*, mais constituent pour les élèves au sortir du système éducatif un *petit trésor d'idées dont ils ont strictement besoin*.

Les programmes d'éducation intellectuelle ne montrent pas la même dichotomie générique que ceux d'éducation physique (…). Tout au plus la géométrie ne réserve-t-elle qu'aux seuls garçons l'*application* des *notions sommaires de géométrie plane* aux *opérations les plus simples de l'arpentage*, laissant entendre que la mesure des terres est plutôt une affaire d'hommes.
L'exposé de leur objet et de leur méthode est en revanche riche en renseignements sur les valeurs qu'ils portent. Celles-ci semblent souvent d'ailleurs se poser en contre-valeurs de l'enseignement confessionnel, comme pour montrer qu'il est désormais nécessaire de partir d'autres bases que celles de la religion – et pour prouver qu'il est possible de s'en passer.

[45] Il s'agit, dans l'ordre retenu par les programmes des : lecture (1), écriture (2), langue française (3), histoire (4), géographie (5), instruction civique, droit usuel, notions d'économie politique(6), calcul, arithmétique (7), géométrie (8), dessin d'ornement (9), éléments usuels des sciences physiques et naturelles (10), agriculture et horticulture (11) et chant (12).

- L'instruction religieuse enseignait le *bien*. *L'idéal de l'école primaire* [est] *de bien enseigner*, affirment ces programmes :

> L'objet de l'enseignement primaire n'est pas d'embrasser sur les diverses matières auxquelles il touche tout ce qu'il est possible de savoir, mais de bien apprendre dans chacune d'elles ce qu'il n'est pas permis d'ignorer.

- Le catéchisme enjoignait de croire avant que d'agir : *Croire tout ce qui est de foi, pratiquer toute la loi ; voilà ce que doit faire le vrai chrétien, c'est par là qu'il sera sauvé* (COUTURIER, 1824 : 187). Les programmes de 1882 prescrivent une *méthode* exactement inverse, allant du concret à l'abstrait :

> En tout enseignement, le maître, pour commencer, se sert d'objets sensibles, fait voir et toucher les choses, met les enfants en présence de réalités concrètes, puis peu à peu il les exerce à en dégager l'idée abstraite, à comparer, à généraliser, à raisonner sans le secours d'exemples matériels.

- *Que doit-on faire pour bien profiter du Catéchisme ?* demande-t-on dans celui de Couturier (1824 : 8). *Demander avant qu'il commence, les lumières du Saint-Esprit…* Les programmes de 1882 développent la *confiance dans les forces naturelles de l'esprit* [de l'élève] *qui ne demandent qu'à se développer*. Tout comme l'*écriture*, l'*esprit* perd sa majuscule avec l'école de la République. Les programmes insistent sur cette désacralisation de l'esprit, cette démythification :

> l'enseignement primaire peut entreprendre l'éducation et la culture de l'esprit ; c'est pour ainsi dire la nature seule qui le guide : il développe parallèlement les diverses facultés de l'intelligence par le seul moyen dont il dispose, c'est-à-dire en les exerçant d'une manière simple, spontanée, presque instinctive : il forme le jugement en amenant l'enfant à juger, l'esprit d'observation en faisant beaucoup observer, le raisonnement en aidant l'enfant à raisonner de lui-même et sans règles de logique.

Nous sommes, avec ce dernier exemple, un peu dans la génération spontanée du savoir qui se construit lui-même, ou, plus exactement puisqu'il semble que ce soit de cela qu'il s'agisse ici, de ***compétences*** qui ne se construisent que par la pratique et l'expérimentation d'elles-mêmes…
En cela aussi, les programmes de 1882 annoncent déjà l'approche par compétences, retenue dans l'élaboration du *Socle commun*.

Le **jugement**, le sens de l'**observation** et le **raisonnement**, sont effectivement trois des compétences requises par le *Socle commun*. Si *la culture humaniste contribue à la formation du jugement* (pilier V), *les élèves devront être capables de jugement et d'esprit critique* (pilier VI). *La culture scientifique et technologique* se doit de développer *le sens de l'observation* (pilier III). Quant au *raisonnement*, il a cinq fois les honneurs du *Socle*, tantôt *rigoureux* (pilier I), *scientifique*, *logique*, ou *fondé sur des arguments dont la validité est à prouver* (pilier III).

Transversalité

Mais la partie des programmes de 1882 qui expose probablement le plus de *compétences*, au sens où les entend le *Socle* de 2006, est sans conteste la troisième et dernière, consacrée à **l'éducation morale**. *L'éducation morale se distingue profondément par son but et par ses caractères essentiels des deux autres parties du programme*, prévient d'emblée le législateur. *L'enseignement moral est destiné à compléter et **à relier**, à relever et ennoblir tous les enseignements de l'école*. La **transversalité** de l'enseignement de cette discipline est ainsi posée, puis rappelée au paragraphe suivant, consacré à la méthode :

> Pour que la culture morale, entendue comme il est dit plus haut, soit possible et soit efficace dans l'enseignement primaire, une condition est indispensable : c'est que cet enseignement atteigne au vif de l'âme ; qu'il ne se confonde ni par le ton, ni par le caractère, ni par la forme, avec une leçon proprement dite.

Pas de *leçon proprement dite*, donc, puisque *l'enseignement moral est destiné à compléter et à relier, à relever et ennoblir tous les enseignements de l'école*. L'image d'Epinal, véhiculée par le témoignage de photos sépia où la classe pose devant un tableau orné de quelque maxime choisie ne doit pas laisser penser que la morale de 1882 ne consistait qu'en un quart d'heure quotidien de morale. Certes, le *Règlement d'organisation pédagogique pour les écoles primaires publiques*[46] préconise :

> 1° Il y aura chaque jour, dans les deux premiers cours, au moins une leçon qui, sous la forme d'entretien familier, ou au moyen d'une lecture appropriée, sera consacrée à l'instruction morale ; dans le cours supérieur, cette leçon sera autant que possible le développement méthodique du programme de morale.

[46] Arrêté du Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-arts en date du 27 juillet 1882, réglant l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles primaires publiques.

Il n'est cependant pas précisé que cette *leçon consacrée à la morale* doive être donnée dans le strict cadre de cette discipline, même dans le cours supérieur, où elle doit suivre le *développement méthodique du programme de morale*. Le cours dispensé dans une autre discipline peut fort bien servir de support à l'instruction morale, comme le rappelle le Plan d'instruction morale dans les écoles primaires[47] :

> On apprendra à lire aux enfants dans de bons livres qui contiendront de petites leçons de morale ; on leur fera écrire, comme modèles, des maximes et des sentences qui resteront dans leur mémoire ; on peut leur faire des dictées empruntées aux écrits des moralistes ; l'histoire est à chaque pas une école de morale. Même l'arithmétique peut en être une, car de la règle de l'intérêt, par exemple, on peut tirer cette conséquence pratique : c'est qu'il ne faut point faire de dettes ou que, si l'on en fait, il faut les payer[48].

Les manuels scolaires – notamment ceux consacrés à l'étude de la langue française - de l'école de la République, suivent d'ailleurs le plus souvent cette prescription, en superposant leur progression dans le domaine de la langue à celle du programme de morale. Les maximes à copier tout comme les *textes d'application* servent ainsi aussi bien à l'explication de grammaire ou d'orthographe que de support aux *causeries* et *entretiens familiers* requis par les programmes de morale (JANICHON, 2004).

Il semble ici évident, que, comme le sera plus tard l'éducation des compétences sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative du *Socle commun*, l'éducation morale n'est pas du ressort de l'une ou l'autre des disciplines enseignées à l'école, mais de toutes à la fois. Elle déborde même du strict cadre disciplinaire, puisque l'auteur du *Plan* sus-cité poursuit :

> La morale se mêle encore aux actions de l'enfant, à toutes les heures de la journée, aux jeux, aux récréations même. A chaque instant l'instituteur est obligé d'enseigner la propreté, la politesse, l'obéissance, le travail, l'esprit de paix et de concorde.

---

[47] Rapport de Paul Janet, lu à la section permanente dans la séance du 21 juin 1882 et annexé à l'Arrêté du 27 juillet 1882.

[48] Paul Janet suit en cela les prescriptions du catéchisme presque à la lettre :

> D. Quelles sont les manières les plus ordinaires de retenir le bien du prochain ?
> R. Il y en a deux ; ne pas restituer ce qu'on a pris, et ne pas payer ce qu'on doit. […]
> Ce qu'on vous a prêté n'est pas à vous, il faut donc le rendre. Ainsi, quand le terme est échu, vous devez payer ; vous péchez, vous persévérez dans le péché, si vous ne payez pas en ayant le moyen, ou si vous ne tâchez pas de vous mettre en état de le faire… (COUTURIER, 1824 : 279-280)

1.2.2. Valeurs et contre-valeurs

Cette transversalité de l'enseignement de la morale étant soulignée, il convient à présent de relever les **valeurs** qu'elle entend enseigner. Il est particulièrement aisé d'isoler dans les programmes de 1882 celles des valeurs dont ils se réclament ouvertement, celles qui font pour les élèves l'objet d'un enseignement. Les programmes étant, nous l'avons dit, **concentriques**, les mêmes notions sont abordées aux cours précédents quoique de manière moins approfondie. On peut donc considérer que les notions et thématiques morales ci-après sont abordées chaque année pendant les huit années de la scolarité obligatoire, soit pour le moins huit fois. Si le partage de ces valeurs avait été considéré comme des compétences à acquérir, il est probable qu'à l'issue d'une scolarité conforme aux prescriptions de ces programmes, leur validation ait été possible.

Nous retiendrons dans l'analyse qui va suivre le programme d'éducation morale du **cours moyen**, pour trois raisons :

- Il s'agit de celui des quatre cours (classe enfantine, cours élémentaire, moyen, supérieur) dont le programme de morale est le **plus détaillé** – plus encore que celui du cours suivant.

- Ensuite, les programmes de morale pour le cours moyen sont ceux qui se réfèrent le plus ouvertement – et le plus longuement… à **Dieu**. D'où notre souci d'y observer la part d'héritage de l'enseignement religieux notamment **catéchistique** – premier volet de notre démarche comparative.

- Enfin, le cours moyen précède le fameux **Certificat d'études primaires**[49], premier (et souvent seul) diplôme accessible à une majorité d'élèves. Son programme de morale nous a donc semblé plus représentatif de ce que la République voulait transmettre de valeurs à tous ses enfants, le rendant en cela comparable au texte des sixièmes et septièmes piliers du ***Socle commun*** de connaissances et de compétences de 2006, à valider également en fin de scolarité obligatoire (cf. ANNEXE 1.)

[49] *Le certificat d'études primaires donne droit à l'entrée dans le cours supérieur*, Arrêté du 27 juillet 1882, art. 12.

Programme d'Education morale, 1882 - Cours moyen (de 9 à 11 ans)

I

L'enfant dans la famille. Devoirs envers les parents et les grands-parents. - Obéissance, respect, amour, reconnaissance. Aider les parents dans leurs travaux ; les soulager dans leurs maladies ; venir à leur aide dans leurs vieux jours.

Devoirs des frères et sœurs. - S'aimer les uns les autres : protection des plus âgés à l'égard des plus jeunes ; action de l'exemple.

Devoirs envers les serviteurs. - Les traiter avec politesse, avec bonté.

L'enfant dans l'école. - Assiduité, docilité, travail, convenance. - Devoirs envers l'instituteur. - Devoirs envers les camarades.

La patrie. - La France, ses grandeurs et ses malheurs. - Devoirs envers la patrie et la société.

II

Devoirs envers soi-même. - Le corps : propreté, sobriété et tempérance : dangers de l'ivresse ; gymnastique.

Les biens extérieurs. - Économie ; éviter les dettes : funestes effets de la passion du jeu ; ne pas trop aimer l'argent et le gain ; prodigalité, avarice. Le travail (ne pas perdre de temps, obligation du travail pour tous les hommes), noblesse du travail manuel.

L'âme. - Véracité et sincérité ; ne jamais mentir. - Dignité personnelle, respect de soi-même. - modestie : ne point s'aveugler sur ses défauts. - Éviter l'orgueil, la vanité, la coquetterie, la frivolité. - Avoir honte de l'ignorance et de la paresse. - Courage dans le péril et dans le malheur ; patience, esprit d'initiative. - Dangers de la colère.
Traiter les animaux avec douceur ; ne point les faire souffrir inutilement. - Loi Grammont, sociétés protectrices des animaux.

Devoirs envers les autres hommes. - Justice et charité (ne faites pas à autrui ce que vous ne voudriez pas qu'on vous fît ; faites aux autres ce que vous voudriez qu'ils vous fissent.) - Ne porter atteinte ni à la vie, ni à la personne, ni aux biens, ni à la réputation d'autrui. - Bonté, fraternité, tolérance ; respect de la croyance d'autrui.

N. B. : Dans tout ce cours, l'instituteur prend pour point de départ l'existence de la conscience, de la loi morale et de l'obligation. Il fait appel au sentiment et à l'idée du devoir ; au sentiment et à l'idée de la responsabilité, il n'entreprend pas de les démontrer par exposé théorique.

Devoirs envers Dieu - L'instituteur n'est pas chargé de faire un cours *ex professo* sur la nature et les attributs de Dieu ; l'enseignement qu'il doit donner à tous indistinctement se borne à deux points :

D'abord il leur apprend à ne pas prononcer légèrement le nom de Dieu ; il associe étroitement dans leur esprit à l'idée de la Cause première et de l'Être parfait un sentiment de respect et de vénération ; et il habitue chacun d'eux à environner du même respect cette notion de Dieu, alors même qu'elle se présenterait à lui sous des formes différentes de celles de sa propre religion.

Ensuite, et sans s'occuper des prescriptions spéciales aux diverses communions, l'instituteur s'attache à faire comprendre et sentir à l'enfant que le premier hommage qu'il doit à la divinité, c'est l'obéissance aux lois de Dieu telles que les lui révèlent sa conscience et sa raison.

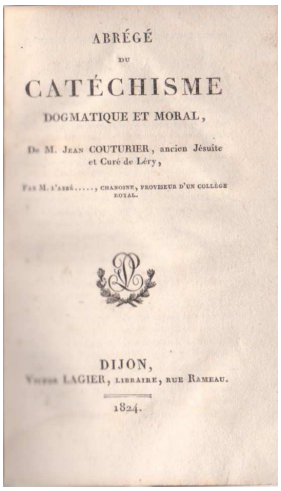
Jules Ferry, Ministre de l'Instruction publique et des cultes, Annexe à l'Arrêté du 27 juillet 1882

Le programme d'éducation morale pour le Cours moyen est apparemment divisé en deux parties : la première regroupe les valeurs sociales (*devoirs envers la famille, les serviteurs, la patrie*), la seconde traite de l'éthique personnelle (*devoirs envers soi-même, les biens extérieurs, l'âme* et *les autres*). Quoi que n'étant pas numérotée comme les deux précédentes, une troisième partie, d'égale proportion, traite des *devoirs envers Dieu.*

Le système de références de l'Ecole de la République s'adosse, nous l'allons voir, sur l'image qu'elle veut donner des idéaux de 1789, tout comme notre école publique actuelle ne manque pas de se référer à ceux de Jules Ferry, volontiers représenté comme le père de la **laïcité** à l'école.

Pourtant, un tiers du programme de morale, la matière supposée remplacer l'enseignement religieux, traite de la question de **Dieu**. Pourtant, et nous l'allons voir également, les deux premières parties de ce même programme rappellent étrangement plusieurs des **préceptes catéchistiques** catholiques, dans ce qu'ils ont non d'universels, mais de commun avec les principes des catéchismes de deux autres religions alors reconnues en France, protestante et juive.

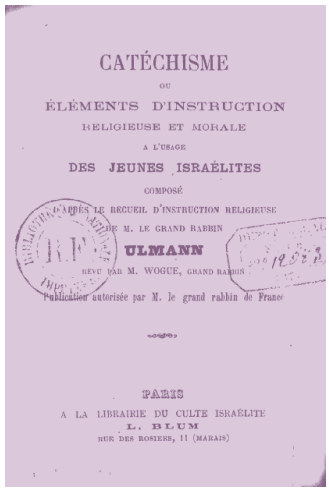
Si les catéchismes catholiques du XIX[e] sont nombreux et facilement accessibles au chercheur, il n'en va pas de même des catéchismes protestants et israélites, de diffusion sensiblement plus confidentielle, et dont très peu d'ouvrages sont conservés. Nous nous appuierons, pour l'étude comparative des programmes de 1882 sur les trois livres suivants :


ABRÉGÉ
DU
CATÉCHISME
DOGMATIQUE ET MORAL,
De M. Jean COUTURIER, ancien Jésuite et Curé de Lery,
Par M. l'abbé....., chanoine, proviseur d'un collège royal.
DIJON,
Veuve LAGIER, libraire, rue Rameau.
1824.

Un catéchisme catholique de 1824

PRINCIPES
DE
LA RELIGION CHRÉTIENNE,
A L'USAGE
DES ÉCOLES ÉLÉMENTAIRES;
Par MM. les Pasteurs de l'Eglise évangélique de Paris.
A PARIS,
Chez les Auteurs, rue des Billettes, n° 16, et rue Culture-Sainte-Catherine, n° 58;
MM. Treuttel et Würtz, libraires, rue de Bourbon, n° 17;
M. Servier, libraire, rue de l'Oratoire, n° 5.
1826.
BIBLIOTHÈQUE NATIONALE CENTRE DE PRÊT
16 453 16

Un catéchisme protestant de 1826


CATÉCHISME
OU
ÉLÉMENTS D'INSTRUCTION
RELIGIEUSE ET MORALE
A L'USAGE
DES JEUNES ISRAÉLITES
COMPOSÉ
D'après le recueil d'instruction religieuse
de M. le grand Rabbin
ULMANN
revu par M. Wogue, grand Rabbin
Publication autorisée par M. le grand rabbin de France
PARIS
A LA LIBRAIRIE DU CULTE ISRAÉLITE
L. BLUM
rue des Rosiers, 11 (Marais)

Un catéchisme israélite de 1877

- *L'Abrégé du catéchisme dogmatique et moral* de l'abbé Couturier, paru à Dijon en 1824, (chez Victor Lagier), dont voici la table des matières :

Table des matières d'un catéchisme catholique du XIX^e siècle

Du nom et du signe du chrétien
De Dieu et de ses perfections

Du mystère de la Sainte Trinité
Du mystère de l'Incarnation
Du mystère de la Rédemption

— *Du Symbole des Apôtres*

Des quatre fins dernières en général, et en particulier de la mort, du jugement, du Paradis, de l'Enfer, du Purgatoire

— *Des Commandemens de Dieu*

— *Des Commandemens de l'Eglise*

Des vertus chrétiennes, de la Foi, de l'Espérance, de la Charité

Des vertus morales et cardinales

Du péché originel
Du péché actuel
Des péchés capitaux, orgueil, avarice, luxure, envie, gourmandise, colère et paresse
De la Grâce

— *De la Prière*
De l'Oraison dominicale
De la salutation angélique
Du chapelet

— *Des sacremens*
Du baptême
De la Confirmation
De l'Eucharistie
De la Communion
Du Saint Sacrifice de la Messe
De la Pénitence
De la Contrition
De la Confession
De la Satisfaction
De l'Indulgence
De l'Extrême-Onction
De l'Ordre
Du Mariage

Catéchisme de Couturier, 1824

Il s'appuie sur le catéchisme Tridentin, seul en vigueur alors au sein de l'Eglise **catholique**. Il est possible de voir dans le plan de l'ouvrage une division tripartite :

- En premier lieu, Dieu et ses mystères soit le dogme catholique, ainsi que la **référence** aux structurations originelles de celui-ci, le *Credo*[50].
- Ensuite vient ce qui s'apparente aux **valeurs** et à la morale catholique : les commandements *de Dieu*, ceux *de l'Eglise*, les *vertus* et les *péchés*… cette partie concerne visiblement les hommes, implique leurs attitudes et leurs comportements jusque dans les situations les plus quotidiennes…
- Enfin, les prières et sacrements, qui s'apparentent aux **codes** sociaux, à la forme extérieure et sociale de la religion au sein de l'Eglise.

Cet ouvrage, très semblable aux innombrables catéchismes diocésains de la même époque, n'a d'autre particularité que celle d'être Dijonnais. Il est en ce sens représentatif de l'enseignement moral catholique tout au long du XIX^e siècle.

[50] La première version du Credo date du Concile de Nicée (325), la seconde et actuellement en vigueur dans l'Eglise catholique, du Concile de Constantinople (381).

- Les *Principes de la religion chrétienne à l'usage des écoles élémentaires*, opuscule de 72 pages publié par MM. Les Pasteurs de l'Eglise Evangélique de Paris, (Boissard & Goepp), en 1826, Paris, (chez Treuttel & Würtz). C'est le même Boissard qui est l'auteur, en 1813, de l'*Histoire de la Bible, ou Récits tirés des Saintes-Écritures à l'usage de la jeunesse chrétienne*, (chez les mêmes éditeurs) envoyée en vingt-mille exemplaires aux petits **Protestants** de France lors des Lois Guizot de 1833. En voici la table des matières :

Table des matières d'un catéchisme protestant du XIX^e^ siècle

I.	Idée de Dieu	*Prière du matin*
II.	Des moyens d'acquérir la connoissance de Dieu	*Prière du soir*
III.	Des perfections de Dieu et de l'œuvre de la création	*Prière avant le repas*
IV.	De l'homme et des anges	*Prière après le repas*
V.	Bonté et sagesse de Dieu	*Prière en entrant en classe*
VI.	Providence de Dieu	*Prière à la fin de la classe*
VII.	De la Rédemption par Jésus-Christ	*Prière avant la catéchisation*
VIII.	De la naissance et de la vie de Jésus-Christ	*Prière après la catéchisation*
IX.	Des souffrances et de la mort de Jésus-Christ	*Prière en entrant à l'église*
X.	Exaltation de Jésus-Christ	*Prière au sortir de l'église*
XI.	Du Saint-Esprit et de l'Eglise chrétienne	
XII.	Des lois de Dieu	
XIII.	Devoirs envers Dieu	
XIV.	Explication de l'oraison dominicale	
XV.	Devoirs envers nous-mêmes	
XVI.	Devoirs généraux envers le prochain	
XVII.	Devoirs spéciaux envers le prochain	
XVIII.	De l'assistance que Dieu nous accorde pour faire le bien	
XIX.	De la connoissance que Dieu prend de notre conduite, et de ce qu'il nous réserve en conséquence	

Principes de la religion chrétienne à l'usage des écoles élémentaires, Boissard & Goepp, 1826

L'ouvrage se présente comme une succession de leçons de catéchisme – protestant – rédigé sous forme de *Demandes/Réponses*, intégrant les paroles de cantiques dont les titres sont donnés en allemand. Il semble pouvoir faire autorité en matière catéchistique, d'autant que son texte a été soumis à *l'approbation du Directoire de notre Consistoire général, et que ce n'est qu'après avoir obtenu son suffrage que nous les offrons aux familles et aux écoles chrétiennes*[51].

[51] On notera que l'usage de la synecdoque généralisante n'est pas l'apanage des Catholiques : comme eux, les Protestants désignent la partie pour le tout, laissant par-là entendre que les croyants de leur confession sont seuls habilités à être désignés sous le vocable de *chrétiens*…

- Le *catéchisme ou éléments d'instruction religieuse et morale à l'usage des jeunes israélites, composé d'après le Recueil d'instruction religieuse de M. le grand rabbin Ulmann*, dont la publication (chez Blum, rue des Rosiers, à Paris) fut *autorisée en 1877 par M. le grand rabbin de France*[52], ce qui, outre la rareté de ce type de document, en fait une référence dans le domaine de l'instruction religieuse **israélite** au XIX^{e} siècle.

Table des matières d'un catéchisme israélite du XIX^{e} siècle

1. La religion
2. Les livres saints
3. Les articles de foi
4. Développement des articles de foi
5. La mission d'Israël
6. Révélation du Sinaï
7. Devoirs envers Dieu
8. Les devoirs extérieurs
9. Des fêtes
10. Des jeûnes
11. Des principales défenses
12. Du péché et de la pénitence
13. Devoirs envers le prochain
14. De l'envie
15. Du mensonge
16. De la calomnie
17. De la charité
18. De la patrie
19. Devoirs envers les parents
20. Devoirs de l'homme envers lui-même
21. Devoirs envers les animaux et les choses inanimées

Appendice : le calendrier israélite

Catéchisme ou éléments d'instruction religieuse et morale à l'usage des jeunes israélites, 1877

Précisons cependant, au vu de la date d'édition (postérieure à la proclamation de la République en France) et de la relative proximité stylistique de cet ouvrage avec les programmes d'éducation morale de 1882, qu'il est possible que ce catéchisme se soit, en plusieurs points, conformé à ce que les autorités civiles en attendaient. Lorsque des ressemblances intertextuelles apparaîtront, il sera judicieux de s'interroger sur le caractère mutuel des influences de ce catéchisme sur les programmes. Enfin, la forme catéchistique ne semble adoptée ici par la religion israélite que dans un soucis de dispenser un message à travers les médias ayant cours dans les pays *chrétiens*, sans qu'il s'agisse du mode traditionnel de transmission des valeurs religieuses aux enfants. En ce qui concerne les deux religions précédemment citées (catholique et protestante), elle constitue historiquement un médium pédagogique de tout premier plan.

---

[52] Grand rabbin de Paris depuis 1847, Lazare Isidore (1813-1888) succéda à Salomon Ullmann (1806-1865) au poste de grand rabbin du Consistoire central (on dirait actuellement grand rabbin de France) en 1867. http://judaisme.sdv.fr/histoire/rabbins/isidor.htm

Famille, travail, patrie

Tout d'abord, en plaçant les valeurs familiales, puis sociales, en première place dans ses programmes de morale, Jules Ferry se réfère – non sans en inverser la préséance, à la démarche des ***commandements de Dieu***[53]. Il s'agit, selon la Bible, des seules paroles y étant contenues écrites du doigt même de Dieu ; les grandes lignes de leurs préceptes sont ainsi communs aux trois religions sus-citées. COUTURIER (1824 : 187) considère que *les trois premiers commandements regardent Dieu directement* ; […] *les sept autres regardent le prochain, en ce qu'ils retracent nos obligations à l'égard des hommes*. Les programmes de 1882 vont donc placer avant *ce qui regarde Dieu,* les *devoirs* qui regardent le prochain.

Cela dit, les programmes de 1882 s'appuient clairement sur ces commandements, même si leur laïcisation a fait l'objet d'une attention toute particulière. La première partie du programme, *L'enfant dans la famille,* qui commence par le rappel des ***devoirs envers les parents*** *et les grands-parents*, reprend quasiment mot pour mot les développements catéchistiques autour du *quatrième commandement de Dieu, Tes pères et mères honoreras afin de vivre longuement* (COUTURIER, 1824 : 229). En tête des obligations à l'égard des hommes, catéchisme comme programme de morale placent tous deux les *devoirs envers les parents*.

D. A quoi nous oblige le quatrième commandement de Dieu ? demande le catéchiste catholique (COUTURIER, 1824 : 229). *R. Il nous oblige à aimer nos pères et mères, à les respecter, à leur obéir et à les assister dans leurs besoins,* répond le catéchumène coreligionnaire. Le catéchisme protestant consacre un chapitre aux *devoirs spéciaux envers le prochain,* dans lequel il précise à propos des parents que *Dieu nous commande de les honorer, de les aimer et de leur obéir, et nous promet en retour sa bénédiction pour toute notre vie* (BOISSARD, 1826 : 56). Dans un chapitre nommément consacré aux devoirs envers les parents, le catéchisme israélite estime que *nous leur devons respect et soumission, amour et reconnaissance* (ULMANN, 1877 : 89). Les programmes de 1882 ne parlent pas d'autre chose : *Obéissance, respect, amour, reconnaissance. Aider les parents dans leurs travaux ; les soulager dans leurs maladies ; venir à leur aide dans leurs vieux jours*.

[53] La numérotation et la formulation des *commandements de Dieu* ici retenues sont celles arrêtées par l'Eglise catholique lors du Concile de Trente. Elles diffèrent formellement de celles de la Bible elle-même. Ce quatrième commandement catholique, traitant du respect dû aux parents, est le cinquième pour les Israélites, qui placent en quatrième position l'injonction du repos le jour du Sabbat.

Rassemblées en un tableau synoptique, les valeurs que les trois religions et la République attachent aux parents montrent qu'en ce domaine du moins, il ne s'est pas agi pour la morale républicaine de se fonder sur d'autres principes que ceux des religions. La laïcité de 1882 semble se présenter ici davantage comme un syncrétisme religieux que comme l'instauration de valeurs réellement nouvelles et détachées de toute référence au dieu de la Bible. Un détail est amusant – et significatif : alors que le catéchisme catholique parle d'amour, de respect et d'obéissance envers les parents, les programmes de 1882 enjoignent, envers les mêmes, obéissance, respect et amour. **L'inversion des préséances** par rapport aux formulations catholiques et la **recherche d'un consensus religieux** à propos de valeurs proclamées comme n'étant plus la propriété de la religion majoritaire en France sont bien des traits distinctifs de la rédaction de cette partie des programmes liée à la morale.

Devoirs envers les parents, selon les valeurs catholiques, protestantes, israélites et républicaines (XIX^{e})

Valeurs catholiques 1824	Valeurs protestantes 1826	Valeurs israélites 1877	Valeurs républicaines 1882
Amour	Honneur	Respect	Obéissance
Respect	Amour	Soumission	Respect
Obéissance	Obéissance	Amour	Amour
Assistance		Obéissance	Reconnaissance
			Assistance

D'après les catéchismes correspondants et les programmes scolaires de morale

Ces programmes ajoutent des ***devoirs envers les frères et sœurs***, absents à cet endroit du catéchisme catholique. Le catéchisme protestant, en revanche, professe (BOISSARD, 1826 : 56) :

D. Que devons-nous faire pour les membres de notre famille ?

R. Nous devons vivre en bonne intelligence avec nos frères et sœurs, respecter ceux de nos proches qui sont plus âgés que nous, et suivre leurs avis avec docilité.

Les programmes de 1882 sont ici presque plus évangéliques que le catéchisme sus-cité, puisqu'ils parlent entre frères et sœurs de ***s'aimer les uns les autres***. Ils n'omettent pas de traiter du rôle de protection et d'exemple des *plus âgés*, que ledit catéchisme enjoint de respecter. Cette distance établie entre aînés et cadets est également présente dans le catéchisme israélite, qui indique que *les cadets doivent du respect à leur frère aîné.* Mais protestants, israélites et républicains se retrouveraient probablement dans ce qui suit : *Ce qui doit, en outre, former le lien entre les frères, c'est une amitié tendre, une estime réciproque, une indulgence mutuelle, une cordialité franche et sans réserve* (ULMANN, 1877 : 91).

Juste derrière ces devoirs filiaux viennent, dans les programmes de 1882 d'étonnants ***devoirs envers les serviteurs***. - *Les traiter avec politesse, avec bonté*. On s'étonne de voir ici de telles injonctions, alors même que les *carrières auxquelles se destinent* les élèves de l'école primaire d'alors appartiennent, nous l'avons vu, à une *sphère* des plus *humbles* et qu'il est peu probable qu'ils bénéficient des services d'une quelconque domesticité. On trouve dans les manuels scolaires contemporains une première explication à cette apparente incongruité : le *Nouveau Cours de Langue française* de E. Rotgès (1896), par exemple, détaille assez bien ce point précis en donnant à comprendre aux enfants, à travers différents exercices de copie et de grammaire (la leçon porte sur l'adjectif) que maîtres et serviteurs ont de mutuels devoirs. Il devient assez clair, à l'issue de la leçon, que ceux des serviteurs consistent en une obéissance et une docilité sans faille[54].

On trouve une seconde explication à l'enchaînement entre devoirs familiaux et envers les serviteurs dans la progression catéchistique elle-même :
D. Le quatrième commandement n'a-t-il pas un autre objet ?
R. Oui, il regarde aussi les devoirs des serviteurs envers leurs maîtres et des maîtres envers leurs serviteurs (COUTURIER, 1824 : 246).
On apprend quelques lignes plus loin que, si les serviteurs doivent à leurs maîtres de *les respecter, les servir avec fidélité et leur obéir en tout ce qui n'est pas contraire à la loi de Dieu*, les maîtres doivent également à leurs serviteurs de *les traiter avec douceur, de veiller à leur instruction et à leur conduite et de leur payer exactement leurs gages* – ce qui est autrement plus ambitieux en matière de conditions de travail, formation tout au long de la vie et garanties salariales… mais qui place néanmoins sur ce point les programmes de 1882 dans une optique comparable à celle du catéchisme catholique.

On pourrait croire, avec les deux points suivants, s'être éloigné de la progression catéchistique. Les *devoirs envers l'instituteur* et *devoirs envers la patrie et la société* ne sont cependant pas sans rappeler cet ultime développement du *quatrième commandement de Dieu*, selon COUTURIER (1824 : 253) : *D. Que nous prescrit encore ce commandement ? R. De respecter nos supérieurs spirituels et temporels, et de leur obéir selon Dieu*.

[54] Cf. JANICHON, 2004 : 204-211.

Mais ici, si la référence au catéchisme, jusqu'à l'adoption de sa progression, est relativement claire, il est tout aussi clair que l'objectif des programmes de 1882 est bien ici de remplacer non les valeurs elles-mêmes, mais le pouvoir auquel elles réfèrent. Là où le catéchisme catholique place en tête des *supérieurs* à respecter *le Pape, les Evêques, les pasteurs, nos confesseurs*[55], puis seulement *les maîtres qui nous instruisent*, les programmes commencent par ces derniers, premiers garants de l'application des instructions ministérielles, comme s'ils avaient voulu décapiter la pyramide du pouvoir antérieurement en vigueur. Cependant, ils conservent du catéchisme le souci du respect dû aux *supérieurs temporels, ceux qui nous gouvernent dans l'ordre civil* – ce que les programmes élargissent à *la Patrie, la société.*

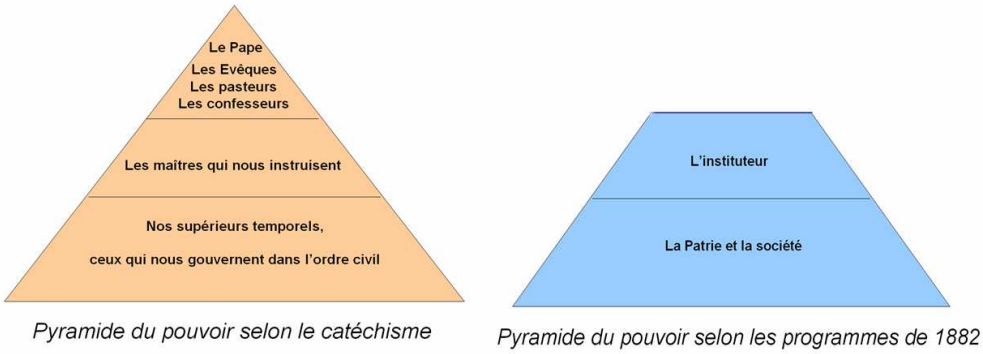


Figure 4 – Références au pouvoir dans le catéchisme catholique et dans les programmes de 1882

Devoirs envers soi-même et péchés capitaux

Après cette première partie qui forme une interprétation assez large (et adaptée à l'autorité de la République) du *quatrième commandement de Dieu* selon le catéchisme catholique, le programme de morale du Cours moyen poursuit son œuvre de recadrage des textes catéchistiques.

Peu de conseils et d'injonctions de la deuxième partie de ce programme ne renvoient pas, directement ou indirectement, aux antiennes du Catéchisme tridentin. Les actes proscrits sont la plupart du temps les mêmes, seules les justifications de ces interdits réfèrent à des raisons et à des autorités différentes.

[55] Le catéchisme protestant (BOISSARD, 1826 : 56), qui parle aussi de nos *devoirs envers les supérieurs*, n'explique pas clairement de qui il peut s'agir, se contentant de rappeler les Evangiles – *toute puissance est établie de la part de Dieu*. Le catéchisme israélite entend par *supérieurs* (ULMANN, 1877 : 92) *tous ceux qui sont au-dessus de nous par leur rang, par leurs connaissances ou par leur âge. Ainsi nous devons du respect aux autorités, à nos maîtres, aux rabbins, aux vieillards* […]. Il fait donc, pour sa part, passer les *maîtres* avant les *rabbins*…

- Lorsque le catéchiste catholique cite les Proverbes (XX, 1) pour déclarer que *le vin porte à la luxure*[56], les programmes de 1882 associent l'étude des *dangers de* ***l'ivresse*** à une démarche plus hygiéniste en l'insérant dans le chapitre sur les *Devoirs envers soi-même (le corps, la propreté, sobriété et tempérance…).* Mais *l'ivrognerie* réprouvée par le Catéchisme ne l'est pas moins que *l'ivresse* par la morale Républicaine.

- Le catéchisme affirme que *les usuriers sont maudits de Dieu et des hommes* (COUTURIER, 1824 : 279) et place **l'avarice** au nombre des sept péchés capitaux ? Les programmes de 1882 prescrivent de *ne pas trop aimer l'argent et le gain*, parlent de *prodigalité*, d'*avarice*.

- Si la **paresse** est au nombre des péchés capitaux et que le catéchiste précise que le *deuxième effet* de la paresse est la *perte de temps* (COUTURIER, 1824 : 400), le législateur des programmes de 1882, qui donne au **travail** une place respectable parmi les valeurs à enseigner, écrit : *Le travail (ne pas perdre de temps, obligation du travail pour tous les hommes),…* Mais *la vertu opposée et le remède à la paresse,* disait déjà le catéchiste (COUTURIER, 1824 : 401) *c'est l'amour du travail*…
  Certes le programme de morale rattache la paresse au travail scolaire *(- Avoir honte de l'ignorance et de la paresse*). Mais le catéchiste le regrettait déjà : *Si c'est un enfant qui est paresseux, il néglige l'étude, la lecture, l'écriture, son instruction dans les sciences divines et humaines* (COUTURIER, 1824 : 400).

- **L'orgueil** est le premier des sept péchés capitaux. Le catéchiste explique (COUTURIER, 1824 : 481) : *D. Qu'est-ce que renoncer aux pompes du Démon ? R. C'est renoncer aux maximes et aux vanités que le Démon inspire au monde*. Les programmes de 1882 recommandent d'*éviter l'orgueil, la vanité, la coquetterie, la frivolité.*

- La **colère**, enfin, est considérée comme l'un des péchés capitaux **–** *chacun de ces péchés* étant, ajoute le catéchiste (COUTURIER, 1824 : 385), *la source de plusieurs autres*. Le programme de 1882 enjoint de se prémunir contre les *Dangers de la colère*.

[56] *Retenez bien, mes enfans, cette maxime des Proverbes : 'le vin porte à la luxure, l'ivrognerie met en feu les passions ardentes de la jeunesse ; quiconque aime le vin ne sera pas sage'* (Prov. XX, 1)… (COUTURIER, 1824 : 272).

Quelques autres injonctions du programme de morale renvoient aux *commandements de Dieu*, notamment les cinquième, septième et huitième, selon la nomenclature catéchistique catholique :

- *Faux témoignage ne diras ni mentiras aucunement* donne ainsi *Véracité et sincérité ;* ***ne jamais mentir***.
- *Homicide point ne seras, de fait ni volontairement* et *le bien d'autrui ne prendras ni retiendras à ton escient* deviennent *Ne porter atteinte* ***ni à la vie****, ni à la personne,* ***ni aux biens*** *ni à la réputation d'autrui.*

Ensuite, si les programmes de 1882 ne renient guère des principes du catéchisme catholique dans le domaine du **corps**, c'est davantage sur la catéchèse protestante qu'il s'appuie. Cette dernière comporte en effet un chapitre intitulé *Devoirs envers nous-mêmes*.

Les objectifs pédagogiques du catéchisme protestant semblent formellement plus proches de ceux décrits dans les programmes républicains. La mise en regard du début du chapitre du catéchisme protestant (BOISSARD, 1826 : 47) et de l'énoncé du chapitre correspondant au sein des programmes de morale pour le cours moyen (1882) est frappant :

Parallélismes entre catéchisme protestant et programme de morale

Devoirs envers nous-mêmes (Catéchisme protestant).	*Devoirs envers soi-même (Programmes de 1882).*
D. Quels sont nos principaux devoirs envers nous-mêmes ? R. De conserver tous les dons et les facultés que nous recevons de Dieu, et d'en faire un digne usage. […]	
D. Comment conserverons-nous les forces de notre corps ? R. En les exerçant par le travail et l'activité, et en nous gardant d'en abuser pour faire le mal.	- Le corps :
D. Comment les perdrions-nous par notre propre faute ? R. Par l'indolence et par le défaut de modération, soit dans le manger, soit dans le boire, soit dans les plaisirs, soit dans la satisfaction de quelqu'un de nos penchans.	propreté, sobriété et tempérance : dangers de l'ivresse ; gymnastique.

D'après les Principes de Boissard (1826) et les programmes de Jules Ferry (1882)

Le souci hygiéniste (propre à la fin du XIX[e] siècle et consécutif à ses avancées dans le domaine médical) mis à part, les préoccupations protestantes semblent être presque intégralement reprises dans l'énoncé du programme sur ce point[57].

Enfin, les programmes de 1882 reprennent une valeur qui semble absente des catéchismes chrétiens (catholiques et protestants) : traiter les **animaux** avec douceur, ne point les faire souffrir inutilement. Seul le catéchisme israélite aborde ce sujet, avançant que *la loi de Dieu nous défend de tourmenter les animaux, et nous oblige à les soulager lorsqu'ils souffrent*. Il est vrai que c'est le seul de nos trois ouvrages de référence à avoir été rédigé après la loi Grammont (1850)[58], à laquelle se réfèrent nommément les programmes de 1882.

Devoirs envers les autres

Le chapitre des programmes consacré aux *Devoirs envers les autres hommes* énonce les valeurs qu'il entend faire acquérir avec une série de noms qui participent d'un champ lexical dont les catéchismes – et notamment celui de la religion catholique – usent à l'envi. *Justice* et *charité*, *bonté*, *fraternité*…

Les références ne sont cependant pas les mêmes dans les deux textes. ***Justice*** et ***bonté***, par exemple, sont deux attributs divins qui ne sont jamais attachés, dans la littérature catéchistique, à la personne humaine – fut-elle chrétienne. Lorsqu'il est question de *jugement*, c'est du jugement *de Dieu* dont il s'agit[59]. S'il est souvent question de *bonté*, c'est toujours d'une bonté *divine* (*Seul Dieu est bon*, dit l'Evangile selon Saint Marc (X, 18)). En proposant aux élèves d'atteindre ces valeurs, les programmes de 1882 s'octroient un pouvoir supérieur à celui du catéchisme, ils se

[57] Le catéchisme israélite (ULMANN, 1877 : 92) consacre, lui aussi, un chapitre à ce sujet :

> D. Quels sont les devoirs que la religion nous prescrit envers nous-mêmes ?
> R. De bien veiller à la conservation de notre vie et de notre bien-être.
> D. En quoi consiste le bien-être de l'homme en ce monde ?
> R. Dans une santé durable, dans la possession des biens nécessaires à la vie, et dans un esprit cultivé.
> D. Comment peut-on rendre sa santé durable ?
> R. Par la tempérance, par le travail et par la tranquilité de l'âme.

[58] Cette loi punissait d'une amende *de un à quinze francs* et d'une peine *de un à cinq jours* de prison *les personnes ayant fait subir publiquement des mauvais traitements aux animaux*. Cette loi a, depuis, été abrogée par le décret du 7 septembre 1959 qui sanctionne la cruauté envers les animaux, y compris dans le cadre privé.

[59] *D. Que signifient ces paroles : D'où il viendra juger les vivans et les morts ? R. Elles signifient qu'à la fin du monde, Jésus-Christ descendra visiblement du ciel pour juger tous les hommes* (COUTURIER, 1824 : 104).

posent implicitement en référence d'une autorité qui le leur permet. Certes, ils ne renient pas les principes chrétiens. Au catéchiste qui rappelle la formule évangélique *Faites à autrui ce que vous voudriez que l'on vous fit à vous-même. (Matth. VII, 12). Voilà la maxime fondamentale de toute justice et de tous nos devoirs de société* (COUTURIER, 1824 : 442)[60], le législateur de 1882 emprunte mot pour mot son illustration du principe de justice : *(ne faites pas à autrui ce que vous ne voudriez pas qu'on vous fît ; faites aux autres ce que vous voudriez qu'ils vous fissent.)* Il n'en reste pas moins que le glissement du divin vers l'humain s'est opéré, rendant les valeurs religieuses accessibles à tous et non aux seuls enfants élevés dans la religion.

En ce qui concerne la ***charité*** et la ***fraternité***, valeurs chrétiennes par excellence, la laïcisation n'en est pas moins patente. *La charité, c'est-à-dire l'amour chrétien, est un don de Dieu,* écrit le catéchiste (COUTURIER, 1824 : 375). Selon ULMANN (1877 : 80), la loi nous ordonne *d'employer tous nos moyens, de profiter de toutes les circonstances pour être utiles aux hommes, et de pratiquer envers tous les œuvres de charité.* Lorsqu'il explique l'Oraison dominicale, COUTURIER (1824 : 428) justifie ainsi que l'on dise *notre Père et non mon Père* : *C'est pour nous rappeler que nous sommes frères et que nous devons prier les uns pour les autres.* Dans les programmes, l'énoncé laconique ne renvoie pas à l'autorité de l'Eglise. La charité n'est plus chrétienne, mais elle est en bonne place parmi les valeurs à enseigner. La fraternité ne se limite plus aux seuls chrétiens priant les uns pour les autres, mais pourrait d'autant moins disparaître des programmes qu'elle participe de la devise républicaine elle-même !

Tolérance et devoirs envers Dieu

Il est en revanche une valeur des programmes dont on ne trouve pas trace dans le catéchisme tridentin – et pour cause : cette valeur est clairement antinomique avec l'exposé dogmatique qu'il constitue. La deuxième partie des programmes s'achève avec l'éducation à la **tolérance** et au respect de la croyance d'autrui.

[60] Mais aussi (ULMANN, 1877 : 76) :

> D. Quelle est la base des devoirs que la religion nous prescrit envers nos semblables ?
> R. De les aimer comme nous-mêmes.
> D. Comment se résument ces devoirs ?
> R. En deux règles générales :
> 1° Ne faites pas à autrui ce que vous ne voudriez pas qu'on vous fît ;
> 2° Faites à vos semblables ce que vous voudriez qu'ils fissent pour vous.

Or, le Symbole des Apôtres, amplement développé dans une section éponyme du Catéchisme, y donne lieu à des digressions qui ne laissent que peu de doutes sur l'importance attachée aux valeurs de tolérance par ledit catéchisme : *D. Qui sont ceux qui ne participent point à la communion des Fidelles ? R. Ce sont les Juifs, les Infidelles, les Hérétiques, les Schismatiques, les Apostats, les Excommuniés* (COUTURIER, 1824 : 134). Le commentaire du bon Abbé[61] est ensuite édifiant : les **juifs** *restent endurcis dans leur incrédulité*, ils sont *sans patrie, sans roi, sans sacrifice, errans à la surface du monde, et portant par-tout le signe de leur réprobation.* Si *les premiers qui s'offrent à notre regard sont les Juifs*, ils ne sont certes pas les seuls : *Au nombre des Infidelles, on met les sectateurs de* ***Mahomet****…* Quant aux **hérétiques**, dont on nous apprend que le nom signifie *qui tient, qui s'attache opiniâtrément à quelques erreurs condamnées par l'Eglise*, le paragraphe les concernant se clôt avec cette remarque : *si leurs enfants ont le bonheur de mourir avant l'âge de raison, ils sont sauvés, parce qu'ils n'ont pas péché par l'hérésie.*

Le catéchisme desdits *Juifs*, semble, pour sa part, plus ouvert, puisqu'il estime que l'on peut être *juste* et *vertueux* en-dehors de la religion israélite[62]. Celui des Protestants l'est également, ne serait-ce que très pragmatiquement pour la raison que BOISSARD (1826 : 55) résume dans cette formule : *comme il* [le chrétien] *veut qu'on respecte sa religion, il respecte celle des autres…*

Les valeurs de tolérance et de respect de la croyance d'autrui, semblent donc bien constituer l'une des principales **innovations** des programmes de morale de 1882 en regard des progressions antérieures dans le domaine de l'instruction religieuse. Mais elles ne se déclinent pas de manière neutre, renvoyant les croyances à la sphère du privé comme le fait aujourd'hui la laïcité à la française. Elles s'imposent un peu à la manière protestante, c'est-à-dire par nécessité d'un respect mutuel (rendu indispensable par la coexistence de croyances différentes aux côtés d'une religion majoritaire) d'une part, et par la recherche consensuelle d'autre part. En 1882, plus que de laïcité, peut-être faudrait-il parler d'**œcuménisme**. Les leçons sur la *fraternité*, la *tolérance* et le *respect de la croyance d'autrui* introduisent d'ailleurs en un sens la troisième et dernière partie du

[61] L'abbé Jean Couturier, dont nous citons l'*Abrégé du catéchisme dogmatique et moral* de 1824, était curé de Léry, ancien Jésuite, chanoine et proviseur d'un collège royal.

[62] *D. Les hommes qui n'appartiennent pas à notre religion ont-ils part au salut éternel ?*
R. Oui : tous les hommes qui reconnaissent Dieu créateur et maître de l'Univers, qui pratiquent la justice et la vertu, sont au nombre des bienheureux. Ainsi l'enseignent nos sages : « Les justes de toutes les nations ont part au salut de la vie future. » (ULMANN, 1877 : 39-40)

programme, qui les jouxte. Celle qui, non numérotée, traite des *Devoirs envers Dieu* – et sera en vigueur dans les écoles publiques, gratuites, obligatoires et …laïques, **jusqu'en 1923**.

La vision de Dieu qui y est présentée tranche également, dans la forme comme sur le fond, avec l'exposé très dogmatique du catéchisme catholique. Ce dernier aborde dès ses premières pages une *section II*, intitulée *De Dieu et de ses perfections* (COUTURIER, 1824 : 22). Cette section n'est ni plus ni moins que le *cours ex professo sur la nature et les attributs de Dieu* que les programmes de 1882 défendent de faire. Pour ces programmes, *l'enseignement* [que l'instituteur] *doit donner à tous indistinctement se borne à deux points :*

- D'abord il leur apprend à ne **pas prononcer légèrement** le nom de Dieu ; il associe étroitement dans leur esprit à l'idée de la Cause première et de l'Être parfait un sentiment de **respect** et de **vénération** ; et il habitue chacun d'eux à environner du même respect cette notion de Dieu, alors même qu'elle se présenterait à lui sous des formes différentes de celles de sa propre religion.
- Ensuite, et sans s'occuper des prescriptions spéciales aux diverses communions, l'instituteur s'attache à faire comprendre et sentir à l'enfant que le premier hommage qu'il doit à la divinité, c'est l'obéissance aux lois de Dieu telles que les lui révèlent **sa conscience** et **sa raison**.

Le premier point contredit d'ailleurs ici quelque peu le second, puisqu'il prescrit de respecter le deuxième *commandement de Dieu,* non *tel que le lui révèle sa conscience,* mais bel et bien en suivant l'injonction divine : *en vain tu ne jureras, ni autre chose pareillement* tel que le présente le Catéchisme (COUTURIER, 1824 : 208). Ils se réfèrent plus précisément au troisième commandement selon la formulation biblique, probablement plus proche d'une sensibilité protestante, *tu ne prendras point le nom de l'Éternel, ton Dieu, en vain ; car l'Éternel ne laissera point impuni celui qui prendra son nom en vain* (Exode XX, 7). En effet, contrairement au catéchisme catholique, le manuel protestant contient bien un chapitre intitulé : *§ XIII. Devoirs envers Dieu*. Ce dernier commence ainsi :

> D. Quels sont nos principaux devoirs envers Dieu ?
>
> R. De l'aimer, de l'adorer, de lui rendre grâces de nous confier en lui, de lui obéir de bon coeur, et de craindre de lui déplaire.
>
> D. Comment faisons-nous voir que nous sommes pénétrés de très pieuses dispositions ?
>
> R. En nous gardant de prononcer le nom de Dieu autrement qu'avec une profonde **vénération**, en assistant aux exercices du culte, et en **respectant** le repos des jours qui y sont consacrés.
>
> (BOISSARD, 1826 : 38)

Sur les trois – ou quatre – commandements du Décalogue concernant Dieu (*Tu n'auras point d'autres Dieux devant ma face* […], *tu ne te feras aucune image taillée* […], *tu ne prendras point le nom de l'Eternel ton Dieu en vain* […], et *souviens-toi du jour du repos pour le sanctifier*), les *devoirs envers Dieu* des programmes de 1882 – tout comme ceux du catéchisme protestant – ne retiennent que celui concernant le respect dû au nom de Dieu[63].

Le second point de cette partie du programme de 1882 enjoint donc d'obéir aux lois de Dieu *telles que les révèlent la conscience et la raison*. Or, si cette formulation tranche singulièrement des injonctions catholiques, qui réfèrent le plus souvent à une hiérarchie faisant intervenir Dieu ou l'Eglise, elle n'est pas totalement étrangère à la démarche protestante. En effet, à la question *Où se trouvent les lois de Dieu ?*, BOISSARD (1826 : 25) fait répondre cette phrase : *Dans notre conscience, par laquelle Dieu nous fait connoître sa volonté, et qui nous approuve quand nous faisons bien, et nous fait des reproches quand nous faisons mal*.

Certes, dans l'un et dans l'autre cas, le texte aide copieusement lesdites consciences et raisons par l'énoncé de nombreux préceptes dont l'origine catéchistique, ou pour le moins religieuse, ne fait guère de doutes. Mais la porte s'ouvre vers une interprétation personnelle des valeurs sus-décrites. Et si le principe même de ce libre examen des valeurs transmises est typiquement protestant, les formulations du texte des programmes de 1882 laissent la possibilité à tous, sans distinction de religion, de se les approprier.

Ainsi, et paradoxalement, cette partie du programme de morale consacrée aux *Devoirs envers Dieu* est-elle peut-être la plus **laïque** de toutes, dans la mesure où elle s'écarte du discours catéchistique catholique pour autoriser, pour le moins en principe, des formes divines *différentes de celles de sa propre religion*, qu'elle laisse une part, dans le cadre même de *l'obéissance aux lois* – de Dieu – à la *conscience* et à la *raison*.

[63] Ceci n'est que partiellement exact : tout comme le catéchisme protestant commence par ces mots *D. N'est-il pas un jour que l'on distingue des autres ? R. Oui, c'est le Dimanche*, la loi du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire stipule, dès l'article 2, que *les écoles primaires publiques vaqueront un jour par semaine, outre le dimanche*, distinguant ainsi implicitement le jour de repos commun aux catholiques et aux protestants… et l'instituant, par la loi républicaine, comme un *jour du repos* universel duquel il convient de se *souvenir*.

Dans la progression proposée par le texte de 1882, les références aux *commandements de Dieu* (ou aux péchés capitaux) sont, nous l'avons vu, nombreuses. Aucune n'est possible avec les *Six commandements de l'Eglise*[64]. Dans le domaine des valeurs, l'Ecole de la République ne peut – ni ne veut – se débarrasser des préceptes religieux : mais elle dissocie Dieu et l'Eglise, qui ne peut – ni ne doit – plus être catholique, au sens d'universelle.

Il fait peu de doutes qu'il faille y voir là l'influence des Protestants, nombreux dans l'entourage de Jules Ferry et au sein même des instances d'élaboration des programmes[65]. Le Ministre, pour sa part adepte de la philosophie positiviste d'Auguste Comte, rejoint les options de ses amis protestants[66] dans le domaine de l'éducation dans au moins deux domaines :

- **L'anticléricalisme** commun à la République et aux Protestants qui pousse à éloigner les catholiques de l'instruction. L'Eglise catholique est en effet jalouse de son hégémonie dans ce domaine d'une part, et favorable au retour de la monarchie d'autre part, ce qui n'est acceptable ni par la République, ni par les Protestants. A l'instar de ceux-ci, adeptes du *Soli deo gloria* qui détournent l'adoration des fidèles des entreprises humaines au profit d'un Dieu lui-même respectueux des libertés de chacun, celle-là s'attache donc à tourner la vénération des élèves non vers une quelconque chapelle, mais vers *l'idée de la Cause première et de l'Être parfait*, autrement dit vers une sorte de divinité républicaine (à laquelle cette terminologie renvoie) ou encore vers une République divinisée.

[64] *Les fêtes tu sanctifieras, qui te sont de commandement, Les dimanches, messes ouïras, et les fêtes pareillement, Tous tes péchés confesseras, à tout le moins une fois l'an, Ton créateur tu recevras, au moins à Pâques humblement, Quatre-temps, vigiles, jeûneras et le Carême entièrement, Vendredi chair ne mangeras, ni le samedi mêmement.* Si les programmes ne les reprennent pas, ces prescriptions, qui concernent les fêtes religieuses, ont cependant largement inspiré le calendrier scolaire toujours en vigueur aujourd'hui, jusqu'à celui des services de restauration qui proposent souvent du poisson le vendredi.

[65] Notons parmi eux l'auteur du fameux *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Ferdinand Buisson, seule personnalité à avoir œuvré à tous les stades de l'élaboration, du contrôle et de l'adoption du texte de ces programmes, puisque membre à la fois de la Section permanente, de la Commission permanente et du Conseil supérieur de l'Instruction publique.

[66] Cette figure emblématique mise à part, les protestants qui entourent Jules Ferry sont nombreux : les pasteurs Félix Pécaut et Jules Steeg (auteurs de nombreux ouvrages de morale à destination des élèves de l'école élémentaire), furent ses collaborateurs, et se succédèrent à la direction de l'Ecole normale supérieure d'institutrices de Fontenay. Les directeurs de l'Ecole normale supérieure de Saint-Cloud et celle de Sèvres, le quart des directrices de lycées de filles étaient protestants. Pauline Kergomard, à qui l'on doit la création des écoles maternelles dont elle sera Inspectrice Générale pendant 36 ans, était, elle aussi protestante. (Cf. CADIER, 2003)

Si l'Eglise catholique a façonné trois siècles durant les valeurs des petits français qu'elle voulait soumis à son empire, la République, en conservant des **valeurs assez proches**, ne peut totalement les détourner à son profit sans s'ériger elle-même en référence suprême.

- En faisant passer dans les programmes scolaires des valeurs qui doivent souvent davantage à **la démarche** protestante qu'à l'énoncé doctrinal du catéchisme catholique, la République dépossède en quelque sorte l'Eglise catholique de ses prérogatives historiques dans le domaine de l'éducation, et non pas seulement sur la forme, mais sur le fond. De plus, les Protestants sont, au niveau pédagogique, favorables à la liberté de conscience[67] et adeptes de la rigueur ; ils sollicitent l'effort de l'élève et cherchent à obtenir son acquiescement plutôt par le raisonnement que par l'exposé dogmatique. Cette démarche s'accorde à merveille avec celle d'une République désireuse de s'affranchir des pouvoirs qui l'ont précédée.

Il est possible de considérer que les valeurs exposées dans la partie *Morale* des programmes de 1882 n'ont été retenues que parce qu'elles étaient **universelles**. Nous avons montré qu'à plus d'un égard, cette universalité fort relative entraînait le plus souvent sur le terrain religieux.

Il est possible d'inscrire les programmes que signe Jules Ferry dans la lignée des projets **révolutionnaires** de 1789. Mais, contrairement aux projets des Talleyrand, Condorcet et autres Lepeletier, qui s'efforçaient de faire *tabula rasa* des valeurs antérieures, Ferry se sert de l'existant pour aller de l'avant. Il construit sur les valeurs, éprouvées par les siècles, de l'éducation chrétienne.

Il est possible enfin de concevoir les différentes étapes de l'évolution de l'éducation en France comme une filiation entre la Réforme, le Siècle des Lumières et la République ; cette dernière constituerait ainsi l'ultime revanche de ceux qui contestèrent la suprématie catholique. Les catéchismes protestants précédèrent, nous l'avons vu, ceux produits par la Contre-Réforme ; ils inspirent largement l'exposé des valeurs que donne le programme de morale de 1882.

[67] Le principe du *Sacerdoce universel*, qui veut que chaque baptisé soit considéré comme *prêtre, prophète et roi*, est cher au protestantisme. Il implique que chaque homme soit maître de son destin religieux, mais également social, en gommant – du moins en théorie – les hiérarchies instituées.

Lorsque ce catéchisme (BOISSARD, 1826 : 38) énonce :

> D. Quel est le sommaire des lois de Dieu?
>
> R. Tu aimeras le Seigneur ton Dieu de tout ton coeur, de toute ton âme et de toute ta pensée, et ton prochain comme toi-même.
>
> D. Envers qui ce sommaire nous impose-t-il des devoirs ?
>
> R. Envers Dieu, envers le prochain et envers nous-mêmes.

ces programmes s'articulent autour de ces trois pôles : *Devoirs envers soi-même* (son corps, ses biens, son travail, son âme), *Devoirs envers les autres hommes* (justice et charité, bonté, fraternité, tolérance), *Devoirs envers Dieu* (respect envers *la notion de Dieu*) … La III^{e} République n'oblige plus à l'amour, mais pose, à travers la même trilogie des Devoirs, la prévalence d'une valeur : le **respect**.

2. La structuration d'un socle de valeurs communes

Si la morale républicaine, discipline d'enseignement, calque une grande partie de ses principes sur l'instruction religieuse, à laquelle l'Eglise avait, trois siècles durant, habitué les enfants de France, elle ne s'en dirige pas moins vers une **laïcisation** qui deviendra peu à peu l'une des spécificités de l'éducation de notre pays. L'école (publique) est en France *laïque*, *gratuite* et *obligatoire* comme l'Eglise est *sainte*, *romaine* et *apostolique*… Il existe en fait une réelle tension entre **l'héritage chrétien** qui parcourt les valeurs d'une éducation structurée en France structurée historiquement autour et avec l'Eglise et la spécificité d'un état laïque qui prétend articuler son enseignement indépendamment de la religion, réservée à la sphère du privé.

Ce paradoxe de l'éducation française n'interroge qu'assez peu les disciplines scolaires, considérées isolément. Il est relativement aisé de rattacher à la **religion**, puis de l'en détacher, l'enseignement de la **langue** ou de **l'histoire** nationale. Le compromis est en revanche bien plus hasardeux à trouver en ce qui concerne l'enseignement des **valeurs**, en France traditionnellement transversal aux enseignements disciplinaires. C'est ce à quoi se sont attaquées les républiques successives, avec plus ou moins de bonheur selon qu'elles ont identifié ou non l'éducation aux valeurs comme un domaine sur lequel elles pouvaient – voire *devaient* – influer. Le ***Socle commun***, en dépassant la conception programmatique traditionnelle, pose enfin la question des valeurs en termes de **compétences**, avec tout ce que cela implique d'influences non exclusivement franco-françaises. Pourtant, le *Socle* est loin d'avoir renié l'éducation aux valeurs : il en a même fait l'une de ses spécificités…

2.1. De la morale républicaine à l'instruction civique

Si, rétrospectivement, et, dans une grande mesure à juste titre, la laïcité a été considérée comme l'un des principaux chantiers de la III^{e} République, elle n'en a pour autant pas été le seul. De plus, la notion même de laïcité n'a cessé d'évoluer, entre tolérance et anticléricalisme, entre la lutte émancipatrice contre l'obscurantisme et celle contre les religions (et pas seulement la

religion catholique). En un siècle de république, l'école va s'ouvrir au plus grand nombre en scolarisant enfin (vraiment) les **filles** et en s'affranchissant de toute **référence divine** dans ses programmes de morale, c'est-à-dire en accueillant, au même titre que les autres, les élèves ne se reconnaissant ni d'une religion ni d'une quelconque gnose. En un siècle, mais surtout à la suite du traumatisme collectif qu'a constitué l'Occupation et la soumission de l'Etat français à un régime totalitaire, l'école va tenter de passer d'une morale héritée d'un millénaire d'hégémonie religieuse en France à un système de valeurs basé sur de réels **consensus**, à un **civisme** sur lequel pourrait se (re)construire une nation brisée par ses divisions.

2.1.1. Le parcours moral de la III^e^ République

La laïcisation de l'enseignement ne s'est donc pas opérée de façon spectaculaire, et, a fortiori, n'a pas été – tant s'en faut – contemporaine des débuts de la III^e^ République. Tout au long du XIX^e^ siècle, la ***laïcité*** d'une école se détermine exclusivement en fonction du **statut de ses enseignants**. Est *catholique* l'école tenue par un congréganiste, est *laïque* celle où professe quelqu'un qui n'a pas prononcé de vœux religieux, *et peu importe alors que le maître soit une grenouille de bénitier, prenne ses ordres auprès du curé de la paroisse ou des notables locaux* (GREW & HARRIGAN, 2002 : 114). Cette lecture du mot *laïque* n'a pas été affectée par l'avènement de la République. En ce qui concerne le sujet qui nous intéresse, la laïcité n'a pas à proprement parler atteint le domaine des valeurs à acquérir à l'école sous Jules Ferry – et à peine davantage sous Bienvenu-Martin[68]. Alors que s'engage la lutte contre l'enseignement congréganiste qui occupe en cette fin de XIX^e^ siècle les ministères successifs de l'Instruction publique, les valeurs qui sous-tendent l'enseignement, du moins dans l'énoncé qui en est fait à travers le programme de morale, ne dérogent pas de l'héritage catéchistique qui est le leur. Les textes de 1882 ne seront, dans ce domaine, pas amendés en 1905. On se bat alors pour que l'Ecole devienne laïque, pas pour que ses valeurs le soient aussi…

Cela dit, le développement du recrutement de personnels *laïques* dans les écoles publiques conduit certains parents à pouvoir **choisir**, pour la première fois dans l'histoire de France, l'éducation de leurs enfants en fonction des valeurs qu'ils imaginent qu'ils recevront dans telle ou

[68] Jean-Baptiste Bienvenu-Martin fut Ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes du 24 janvier 1905 au 14 mars 1906.

telle école, avec telle ou telle catégorie d'enseignants. Même si la parenté est à nos yeux patente entre l'instruction *religieuse et morale* de Guizot et l'instruction simplement *morale* de Ferry, d'aucuns, craignant les ravages de *l'école sans Dieu*, vont choisir (et non plus simplement *subir*) l'école catholique.

> Les progrès de la laïcisation après 1881, qui, comme les victoires catholiques antérieures, étaient le fruit d'une politique menée au niveau national et donnèrent lieu à d'âpres conflits, modifièrent en profondeur la signification sociale que revêtait l'éducation catholique : de moins en moins complément, et de plus en plus alternative aux écoles laïques. Au fur et à mesure que se réduisait le secteur public catholique, le secteur indépendant, lui, gagnait du terrain et se confessionnalisait. Si, avant 1850, la part d'élèves inscrits dans le secteur privé ne l'emportait qu'à peine sur celle du secteur public catholique, en revanche, après la Loi Falloux, la part catholique du recrutement privé s'élevait à 55 % en 1863, 59 % en 1876, 82 % en 1881, et 93 % en 1901 (GREW & HARRIGAN, 2002 : 126).

De fait, alors que la proportion d'élèves fréquentant les établissements publics ne fait que croître tout au long du XIX^{e} siècle, dès lors qu'il n'a plus été possible qu'une école *publique* soit *catholique*, les statistiques montrent une très nette inversion de la courbe. Seule la Loi de 1905 dite *de séparation de l'Eglise et de l'Etat* ramènera cette proportion à son état antérieur aux lois scolaires de 1881-1882.

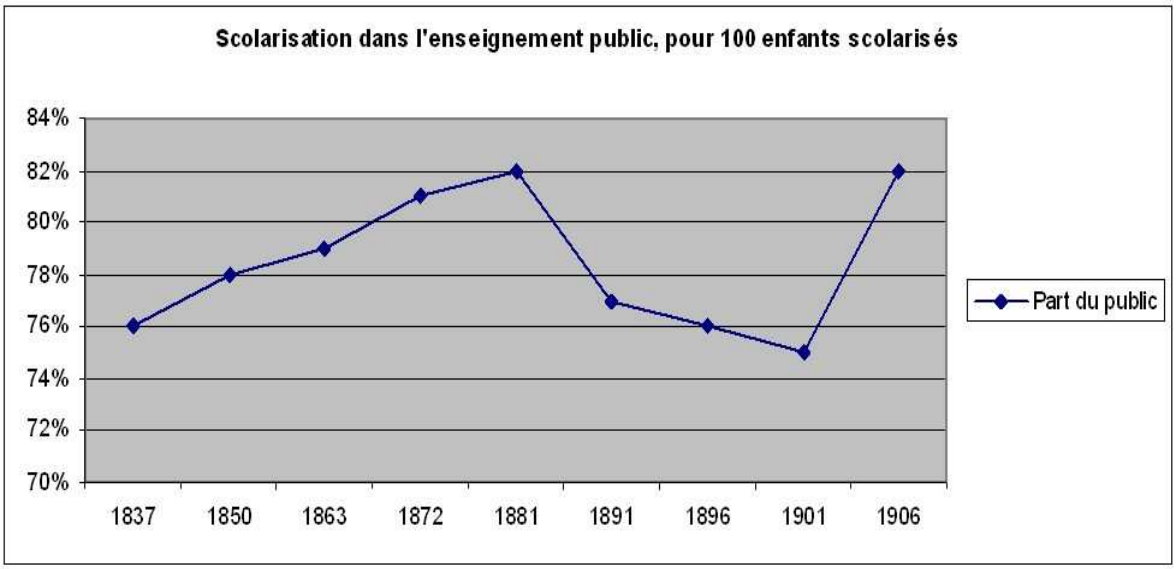


Figure 5 – Scolarisation dans l'enseignement public, pour 100 enfants scolarisés, d'après GREW & HARRIGAN, 2002 : 332

Le défi de l'école des filles (1882-1905)

La guerre public-privé se déportera donc quelque peu sur le terrain des valeurs, ce qui est davantage remarquable en terme de fréquentation des établissements qu'au niveau des contenus d'enseignement eux-mêmes. Autrement dit, elle concernera davantage les parents (auxquels appartiennent le choix de l'établissement) que les enfants (qui, eux, n'ont pas celui des programmes). Elle aura, en outre, un résultat inattendu dans l'ébauche d'un consensus sur **l'éducation des filles**. L'enseignement catholique qui, historiquement, a toujours mis l'accent sur cette éducation des filles, avait, jusqu'à la République, bénéficié du manque d'intérêt du secteur public pour ces dernières. A la fin de l'Empire, les écoles publiques ne scolarisent encore que deux filles pour trois garçons (dans le privé, c'est alors deux garçons pour… huit filles !). La scolarisation des filles a, de fait, très vite été appréhendée comme l'un des défis majeurs de l'Ecole de la République. Dès le mois d'avril 1870, Jules Ferry, prononce salle Molière[69] un discours généralement tenu pour sa profession de foi en matière d'éducation. Il pose l'enjeu en ces termes :

> Les évêques le savent bien : celui qui tient la femme, celui-là tient tout, d'abord parce qu'il tient l'enfant, ensuite parce qu'il tient le mari ; non point peut-être le mari jeune, emporté par l'orage des passions, mais le mari fatigué ou déçu par la vie. (*Nombreux applaudissements*). C'est pour cela que l'Eglise veut retenir la femme, et c'est aussi pour cela qu'il faut que la démocratie la lui enlève ; il faut que la démocratie choisisse ; sous peine de mort ; il faut choisir, citoyens : il faut que la femme appartienne à la science ou qu'elle appartienne à l'Eglise. (*Applaudissements répétés*).

La République – la III^{e} – va très vite chercher à corriger les inégalités intergénériques de taux de scolarisation, et va scolariser une proportion croissante de filles, jusqu'à atteindre (presque) celle des garçons. Cette scolarisation plus conséquente des filles dans l'enseignement public[70] permet, il est vrai, d'inculquer à davantage d'entre elles des valeurs, nous l'avons vu, pas forcément émancipatrices.

---

[69] Cité par PROST, 1979 : 268-269.

[70] Si le nombre de garçons dans l'enseignement public reste relativement stable entre 1882 et 1906 (2 442 581 en 1881-82, 2 393 617 en 1906), celui de filles passe en revanche de 1 916 675 en 1881-82 à 2 068 724 en 1906 (cf. GREW & HARRIGAN, 2002 : 332).

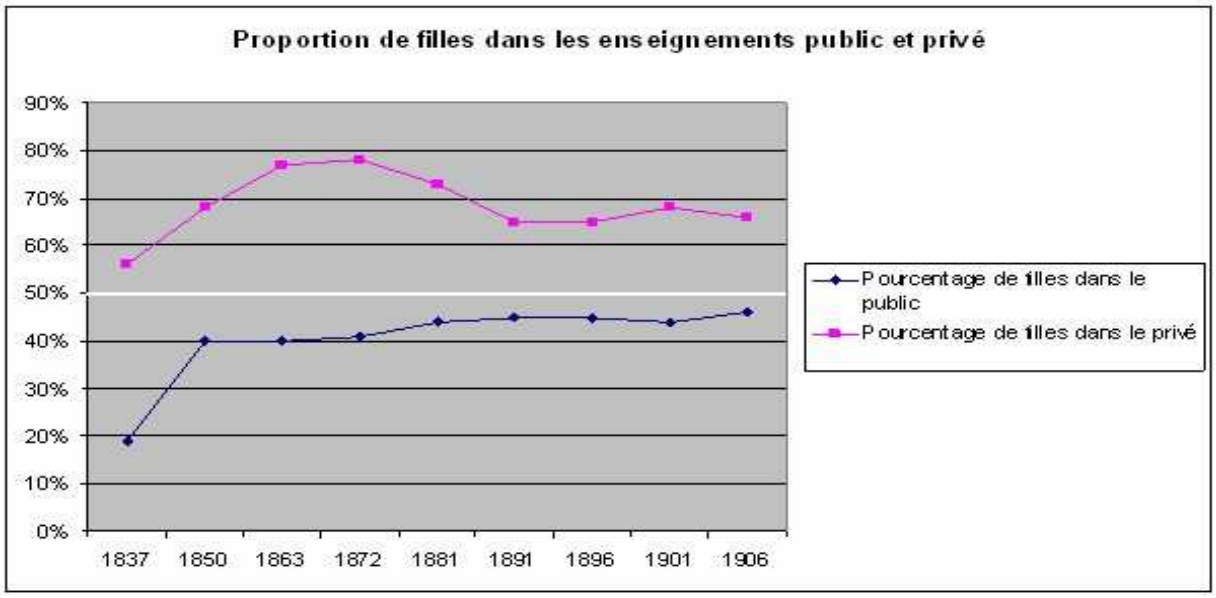


Figure 6 – Proportion de filles dans les enseignements public et privé, d'après GREW & HARRIGAN, 2002 : 332

Si la *morale* à proprement parler est la même pour garçons et filles, les programmes de 1882, qui resteront seuls en vigueur plus de quarante années durant, s'attachent cependant à rappeler dès les premières lignes aux uns et aux autres, que les garçons sont prédisposés *aux futurs travaux de l'ouvrier et du soldat, les filles aux soins du ménage et aux ouvrages de femmes.*

L'abandon de la référence à Dieu (1905-1932)

La **loi de 1905** dite de séparation de l'Eglise et de l'Etat (ANNEXE 10) n'est pas une loi éducative. Elle n'aura de retentissement dans le domaine de l'instruction publique qu'indirectement, par les mutations qu'elle va imposer aux congrégations et par le climat de guerre scolaire qu'elle va tout d'abord amplifier. Elle garantit pourtant *la liberté de conscience* et *le libre exercice des cultes* (article 1). Mais c'est l'article 2 qui va poser problème à l'Eglise majoritaire – et notamment à l'Eglise *éducatrice*, en stipulant que la *République ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte.* **Aucun culte**, certes, mais **pas aucun Dieu** : les programmes de morale n'en changeront pas pour autant, continuant à prescrire d'enseigner aux enfants leurs *devoirs envers Dieu*, et l'obéissance de l'élève à ses lois *telles que les lui révèlent sa conscience et sa raison* pendant presque une génération encore.

En revanche, de nombreux manuels vont tendre à se laïciser. Le plus célèbre d'entre eux est peut-être *Le Tour de la France par deux enfants*, dont l'édition de 1905 diffère marginalement de celle de 1877 en ce que les *Ah ! Mon Dieu !* y ont été autocensurés, tout autant que la visite des enfants de Notre Dame de la Garde à Marseille, ou les chapitres consacrés à la vie de Bossuet, Fénelon ou Vincent de Paul. Il ne s'agit d'ailleurs que d'un épisode de ce que l'historien Antoine Prost (2005) a appelé la ***guerre des manuels***, et qui a duré jusqu'à la première guerre mondiale :

> Comme les catholiques sont libres, des associations catholiques de pères de famille se fondent à l'instigation des évêques, et elles font la chasse aux manuels qu'elles jugent attentatoires à leur religion dans les écoles primaires. Une guerre des manuels sévit en 1906-1910 : les catholiques font des procès aux instituteurs. Un instituteur de la Côte-d'Or, Morizot, est poursuivi pour avoir déclaré en classe que ceux qui croient en Dieu sont des imbéciles. Après un grand débat juridique pour savoir si cela relève du tribunal administratif ou du tribunal civil, l'affaire va jusqu'en cassation et Morizot est condamné en 1907. Cela veut dire clairement que les tribunaux défendront les élèves de religion catholique contre les provocations de leurs instituteurs.

Mais les instituteurs résistent et intentent, eux aussi, des actions en diffamation contre les évêques qui vouent aux gémonies *l'école sans Dieu*, parfois de façon extrêmement violente. Devant la judiciarisation du débat – on en arrive à demander une loi pour protéger les instituteurs contre les associations de parents d'élèves – le législateur mise sur l'épuisement des deux camps et laisse passer du temps pour apaiser les esprits.

La **guerre de 1914** et le formidable brassage social qu'elle va rendre possible au sein de l'absurde carnage qu'elle va provoquer, vont permettre un relatif apaisement des tensions entre les deux camps. Sans doute la loi de 1905, que d'aucuns n'hésitèrent pas à qualifier d'*Édit de Nantes des catholiques* (PROST, 2005) devenait soudainement moins attentatoire aux libertés que la boucherie à laquelle furent contraints conjointement *celui qui croyait au Ciel et celui qui n'y croyait pas*…

Au sortir de la guerre, l'Eglise va tenter de regagner du terrain dans le domaine de l'éducation par un certain nombre d'avancées symboliques significatives. La *sainte laïque*[71] **Jeanne d'Arc**, objet d'au moins une leçon dans la plupart des manuels de morale, d'histoire et de langue française de

[71] L'expression est de Michelet, historien républicain et libre-penseur, qui intitule tout simplement *Jeanne d'Arc* le V^e^ livre de son *Histoire de France* de 1841. *Souvenons-nous toujours, Français*, y écrit-il, *que la patrie chez nous est née du cœur d'une femme, de sa tendresse et des larmes, du sang qu'elle a donné pour nous.*

l'école de la République, va être canonisée le 16 mai 1920 par le pape Benoît XV. Le 24 juin de la même année est voté le projet de loi de Maurice Barrès (1914) instituant une fête nationale républicaine en l'honneur de Jeanne d'Arc (le deuxième dimanche du mois de mai, soit quelques jours avant la *Sainte* Jeanne d'Arc catholique, fixée au 30 mai). De façon moins anecdotique, la chambre *bleu horizon* élue en 1919 entre union sacrée et peur du bolchevisme, va rétablir les relations diplomatiques avec le Vatican (1921) et accepter un **compromis** (1924) permettant de créer des associations cultuelles diocésaines présidées par un évêque, reconnaissant ainsi l'Eglise comme une institution à part entière au sein de la République. De son côté, le pape, tout en confirmant *la réprobation de la loi inique de séparation, mais en même temps jugeant que, avec les dispositions de l'opinion publique, les circonstances et les relations entre le Siège apostolique et la République française étaient profondément changées*, permet, *en vue d'un essai*, lesdites associations diocésaines (PIE XI, 1924). Une détente s'amorce, qui sera de courte durée.

Le 20 juin 1923, le ministre de l'instruction publique, des beaux arts *et des cultes*, Léon Bérard signe de nouveaux programmes scolaires qui vont aller un peu plus loin encore dans le domaine de la laïcisation non plus de l'école, mais de l'enseignement lui-même.

Instructions officielles du 20 juin 1923

[…] Dans l'océan immense des notions qui peuvent être offertes à des enfants, puisons celles qui sont susceptibles de former leur jugement tout en servant à leur vie pratique et réciproquement. Ne choisissons que celles qui présentent ce double caractère : elles sont assez nombreuses pour constituer un programme scolaire.

Programme de morale

Section préparatoire (de six à sept ans).

Causeries très simples. Contes moraux. Biographies d'hommes illustres.
Formation de bonnes habitudes (propreté, ordre, exactitude, politesse, etc.).

Cours élémentaire (sept à neuf ans).

Entretiens familiers. Récits, fables et contes moraux.
Lectures avec explications.

Cours moyen (neuf à onze ans).

Lectures et entretiens sur les principales vertus individuelles (tempérance, amour du travail, sincérité, modestie, courage, tolérance, bonté, etc.) et sur les principaux devoirs de la vie sociale (la famille, la patrie).

Cours supérieur (onze à treize ans).

1. La conscience et le caractère. L'éducation de soi-même. Les divers aspects de la justice et de la solidarité.
2. Notions sur l'organisation politique, administrative et judiciaire de la France. Le citoyen, ses droits, ses devoirs.

Paris le 20 juin 1923. Le ministre de l'instruction publique et des beaux arts, Léon Bérard.

Il supprime du programme de morale toute référence à Dieu, pour ne garder que les valeurs individuelles (*tempérance, amour du travail, sincérité, modestie, courage, tolérance, bonté, etc.*) et sociales (*famille, patrie*). Certes, ces valeurs restent celles prônées par la République de 1882 – *travail, famille, patrie.* Mais la suppression des *Devoirs envers Dieu* (qui venaient juste après la trilogie sus-citée) ne passe pas inaperçue. L'*école sans Dieu* passe alors pour avoir engendré la *morale sans Dieu*.

Il se menait, depuis le début des années 1920 (notamment au sein du grand journal catholique *La Croix*) une campagne pour la représentation proportionnelle scolaire. Celle-ci va se doubler de radicalisation des positions d'une part croissante de Catholiques. Les cardinaux et archevêques de France formulent en 1925 une déclaration dont les positions sont on-ne-peut-plus tranchées :

> Les lois de laïcité sont injustes d'abord parce qu'elles sont contraires au droit formel de Dieu. Elles procèdent de l'athéisme et y conduisent dans l'ordre individuel, familial, social, politique, national, international. Elles supposent la méconnaissance totale de notre Seigneur Jésus-Christ et de son Évangile et elles tendent à substituer au vrai Dieu des idoles : la liberté, la solidarité, l'humanité, la science, etc., à déchristianiser toutes les vies et toutes les institutions. Ceux qui en ont inauguré le règne, ceux qui l'ont affermi, étendu, imposé, n'ont pas eu d'autres buts. De ce fait, elles sont l'oeuvre de l'impiété, qui est l'expression de la plus coupable des injustices, comme la religion catholique est l'expression de la plus haute justice. (cité par BAUBEROT et alii, 1994 : 218)

En 1929, le pape lui-même intervient dans le débat, rappelant le rôle prééminent de son **Eglise** en tant qu'***éducatrice première*** :

> Il ne peut y avoir d'éducation complète et parfaite en dehors de l'éducation chrétienne. […] De là, il ressort nécessairement que l'école dite neutre ou laïque, d'où est exclue la religion, est contraire au premier principe de l'éducation. Une école de ce genre est d'ailleurs pratiquement irréalisable car, en fait, elle devient irréligieuse. Inutile de reprendre ici tout ce qu'ont dit nos prédécesseurs. La fréquentation des écoles non catholiques ou neutres, ou mixtes - à savoir, qui s'ouvrent indifféremment aux catholiques et non catholiques sans distinction - doit être interdite aux enfants catholiques. Il ne peut donc même être question d'admettre pour les catholiques cette école mixte, plus déplorable encore si elle est unique et obligatoire pour tous, où, l'instruction religieuse étant donnée à part aux élèves catholiques, ceux-ci reçoivent tous les autres enseignements de maîtres non catholiques, en commun avec des élèves non catholiques
>
> (PIE XI, 1962 : 5 et 33).

Dans l'autre camp, les *laïques* ne sont pas en reste de positions tranchées. Une sorte de ***chasse aux catholiques*** s'organise au sein de l'enseignement public[72]. Un directeur d'école normale déclare, en 1935 : *Laïcité ne veut pas dire respectueux de toutes les croyances, sens dépassé depuis longtemps, mais antireligieux* (RIVERO, 1960 : 263).

L'extension du domaine de la lutte (1932-1940)

Au-delà des disputes des uns et des autres, la laïcité dans les programmes scolaires va encore évoluer jusqu'à la guerre, sous l'impulsion notamment du gouvernement d'Edouard Herriot, puis du Front populaire. Tout d'abord, l'*Instruction publique* devient, le 3 juin 1932, l'***Education nationale***. Cette décision, antérieure à la fois au Front populaire et aux nouveaux programmes de 1938, est incontestablement le signe d'une volonté politique d'offrir au plus grand nombre une même éducation, y compris morale. Pourtant, ces nouveaux programmes eux-mêmes prétendent n'apporter que des modifications à la marge des instructions de 1923. *Il n'y a rien à ajouter aux instructions de 1923 ni en ce qui regarde la classe de Certificat d'Etudes, ni en ce qui regarde le Cours Supérieur seconde année*, écrit le huitième ministre de l'*Education nationale* Jean Zay dans ses prescriptions relatives à la *morale et l'instruction civique*. Or, précisément, ces instructions officielles innovent en ce que l'instruction civique, jusqu'alors rattachée à l'histoire, *a été annexée* – ajoutée – *par le nouveau plan à l'enseignement moral* :

> Droits et devoirs des citoyens, obligations scolaires, obligations militaires, obligations fiscales, suffrage universel, rapports réciproques des pouvoirs publics, organisation de la justice, de l'assistance, toutes ces questions soulèvent des problèmes moraux. Et c'est sur des idées morales, c'est sur les idées de justice et de solidarité que reposent les institutions démocratiques. Enseigner à l'enfant ce qu'il doit savoir pour jouer son rôle de citoyen, c'est compléter son éducation morale. Nous nous sommes bornés à introduire d'une manière explicite les devoirs de la vie internationale en mentionnant la Société des Nations. (ZAY, 1938)

Cette fois-ci, rien n'est donc retranché à l'éducation morale à l'école primaire, mais le législateur en étend la portée en ajoutant aux *devoirs envers soi-même* et *envers les autres*, des devoirs envers des institutions sociales de niveau national, et même international.

---

72 L'arrêt Demoiselle Beis du 25 juillet 1939 montre une institutrice suppléante qui a été écartée de la titularisation parce qu'elle avait fait ses études dans l'enseignement confessionnel et que, de ce fait, elle ne présentait pas les garanties nécessaires de laïcité. Le ministère de l'Éducation nationale exigeait des candidats aux écoles nationales professionnelles un certificat attestant qu'ils sortaient d'un établissement public. Dans un arrêt du 22 mars 1941, le Conseil d'État a cassé cette décision discriminatoire (PROST, 2005)

L'obligation scolaire ayant été portée à **14 ans** (1936), les programmes de morale et d'initiation pratique à la vie civique (1938) destinées aux élèves du dernier cours (classe de fin d'études primaires élémentaires) développent quelque peu les notions à aborder en classe, laissant apparaître la continuité de ces valeurs avec celles jusqu'ici enseignées :

- *obligations envers eux-mêmes* (*tempérance, possession de soi-même, probité dans la pensée et dans les actes, respect de la raison, refus de toute bassesse, de toute pensée et de tout désir qu'on ne pût avouer*).

- obligations *envers les autres* (*conscience claire de la solidarité qui unit les membres d'un même groupe social et aussi les différents groupes sociaux entre eux, solidarité*, obligation de *l'impôt*, refus de *l'abstention, devoirs envers la famille, envers la France*, le *respect de toutes les formes du travail*).

En ce qui concerne l'*initiation pratique à la vie civique*, le texte de 1938 insiste sur le fait que le programme doit représenter *l'application de cette éducation morale*, non sans donner force exemples d'exercices pratiques destinés à l'enseigner (*On touche un carnet de cotisations, on lit en commun un acte d'état civil, on en dresse un, etc.*). Il consacre donc – rien de moins étonnant de la part d'un programme porté par un gouvernement de gauche – la laïcisation de l'éducation morale, qui n'est plus seulement débarrassée de la référence à la religion, mais aussi de toute allusion divine : *Le devoir national, le devoir social, s'imposent tous les deux à tous les esprits et à tous les cœurs avec la même force, dans un pays dont l'idéal traditionnel est sans haine, mais* ***d'essence largement humaine***.

Placés sous le patronage de cet *idéal*, les programmes de 1938 n'en sont pas pour autant débarrassés des valeurs antérieurement enseignées. *Tempérance* et *probité*, refus de tout *désir inavouable* font songer à des idéaux davantage traditionnels qu'humanistes. De même, si les *obligations envers les autres* renvoient à la *solidarité* (et non à la *fraternité*), elles rappellent les devoirs de chacun envers ***la famille, la patrie, le travail***…

Programme de morale et d'initiation pratique à la vie civique de 1938

L'esprit de l'enseignement, nous préférons dire de l'éducation morale, est dans cette classe finale le même que dans tous les cours de l'école laïque. Toutefois, des enfants de treize à quatorze ans doivent acquérir des notions particulièrement nettes sur leurs obligations envers eux-mêmes et envers les autres. Rien de théorique, point de controverse d'école, auxquelles l'adolescent n'est pas préparé. Mais d'abord des idées claires sur ce que chacun de nous doit à sa dignité d'homme : la tempérance et la possession de soi-même, la probité dans la pensée et dans les actes, le respect de la raison, le refus de toute bassesse, de toute pensée et de tout désir qu'on ne pût avouer. Que chaque maître ait devant les yeux l'idéal de l'adolescent ouvert à la vie, pur de cœur et grave d'esprit, qu'il souhaiterait d'avoir pour enfant, et qu'il trouve dans la générosité de son cœur les moyens propres à en dresser l'image devant ses élèves. Qu'il les prépare en même temps à l'accomplissement de leurs devoirs envers les autres. Il leur procurera d'abord une conscience claire de la solidarité qui unit les membres d'un même groupe social et aussi les différents groupes sociaux entre eux. Solidarité tellement étroite que toute action individuelle ou collective, tout manquement à une obligation particulière comme celle de l'impôt, toute abstention, même toute diminution d'activité, a des conséquences lointaines. Il leur apprendra que l'exercice inconsidéré du droit équivaut à une faute. Il insistera sur les devoirs envers la famille ; il y a peu de tâches plus pressantes dans un pays de dénatalité comme le nôtre, que de resserrer le lien familial, de le faire accepter joyeusement. Envers la France et envers tous les groupes sociaux dont l'homme dépend, quand il s'agit de morale, la première règle est d'éviter les oppositions factices : il n'y a d'éducation que dans l'harmonie. Le devoir national, le devoir social, s'imposent tous les deux à tous les esprits et à tous les cœurs avec la même force, dans un pays dont l'idéal traditionnel est sans haine, mais d'essence largement humaine. Nous avons voulu aussi qu'on inculquât aux élèves le respect profond de toutes les formes du travail : du travail de l'esprit et du travail des mains ; du travail de l'esprit, non pas seulement parce qu'il est une des conditions du progrès matériel, mais parce qu'il a sa dignité éminente, qu'il libère l'homme dont la pensée est la marque propre : vieilles vérités qu'on doit redire sans se lasser ; du travail des mains, parce qu'il a sa noblesse, même sous ses formes les plus humbles, si on le pratique avec amour, et aussi parce qu'il a été et qu'il demeure encore l'instrument du progrès spirituel. Enfin, qu'on fasse sentir à l'adolescent que, par delà les règles formelles, il y a la bonté et le don de soi-même et que la sécheresse du cœur est l'ennemie du bonheur.

L'initiation pratique à la vie civique représente l'application de cette éducation morale. Les rubriques choisies marquent d'une manière suffisante le caractère concret de cette initiation. Elle s'appuie sur l'expérience de l'enfant et sur celle de ses proches. Dans beaucoup d'écoles, notre élève a déjà fait un premier apprentissage de la vie sociale, en participant aux coopératives. Dans tous les villages fonctionnent des coopératives ou des syndicats, organismes aux fins collectives, qui confèrent des avantages à l'individu et lui imposent des obligations. L'enfant en entend parler à la table familiale. Il est aisé de lui en montrer le mécanisme, de lui en expliquer les statuts. Ce sont là des choses qui se voient et se touchent, à propos desquelles on peut imaginer beaucoup d'exercices d'application. L'enseignement n'a rien de théorique, il se fait pièces en mains. On touche un carnet de cotisations, on lit en commun un acte d'état civil, on en dresse un, etc. On peut profiter, en dehors des heures d'enseignement proprement dit, des heures d'activités dirigées pour organiser les exercices. Dans les milieux ruraux, où l'instituteur est secrétaire de mairie, où ses services sont appréciés bien souvent au secrétariat des coopératives ou des syndicats, il a à sa disposition un matériel extrêmement riche pour l'étude concrète des services publics, aussi bien que pour celle de ces organisations économiques élémentaires. Mais dans les villes mêmes, il lui est aisé de se le procurer. Nous voudrions que tous les maîtres eussent conscience qu'en remplissant la tâche que nous leur assignons, ils accroissent leur autorité morale, non seulement auprès de leurs élèves, mais aussi auprès des parents de leurs élèves.

Jean Zay, 28 mars 1938,

Programme de morale et d'initiation pratique à la vie civique pour la classe de fin d'études primaires élémentaires, généralités.

A propos du *travail* manuel, justement, dont l'horaire d'enseignement est équivalent à celui de l'*éducation morale*…, ces programmes rappellent les **distinctions fondamentales** à établir entre **garçons et filles** : *Le travail des jeunes filles continuera à être orienté vers la confection des vêtements faciles et, parfois, vers la construction de jeux éducatifs pour les tout petits. On s'ingéniera à pratiquer l'enseignement ménager*, y précise-t-on dans les instructions du Cours supérieur. En Fin d'études, *en ce qui concerne les filles, ils développeront leur goût pour les activités ménagères et familiales*.

2.1.2. La fracture de la Seconde guerre mondiale

Ce n'est pas tant la guerre elle-même (qui n'aura duré que quelques mois), que **l'Occupation** qui s'ensuivra qui va opérer dans les programmes scolaires le tournant que l'on peut y lire. Non que le Maréchal Pétain ait révolutionné l'enseignement des valeurs – tant s'en faut, mais au contraire que le contre-exemple des comportements adoptés par le pouvoir (et, il faut bien l'admettre, par une proportion notable du peuple français tout entier) ait durablement impressionné les esprits au point qu'un départ sur de nouvelles bases s'avéra indispensable à la Libération.

La contre-offensive de Vichy

Contrairement, donc, à ce qu'une vision idyllique de la République pourrait laisser imaginer, le gouvernement qui prend ses quartiers à Vichy le 10 juin 1940 ne va pas revenir sur la plupart des valeurs professées depuis soixante ans. A commencer par la **différenciation sexuée** patente dans les programmes d'avant-guerre. *L'enseignement ménager ne vise à former, ni des cuisinières, ni des couturières, ni des repasseuses, ni des infirmières professionnelles. Il veut simplement préparer les fillettes à leurs futurs devoirs de ménagères et de mères de famille*, écrit Carcopino, le Secrétaire d'Etat de l'*Instruction nationale* et de la Jeunesse du Maréchal Pétain, dans ses instructions du 5 mars 1942, commentaire des programmes parus six mois plus tôt (16 août 1941). Pour le reste – la devise même du nouveau gouvernement en atteste – l'Etat français ne se départit pas des valeurs qui fondèrent la III^{e} République :

> L'école française de demain enseignera avec le respect de la personne humaine, la famille, la société, la patrie. […] sera nationale avant tout, parce que les Français n'ont pas de plus haut intérêt commun que celui de la France. […] Nous ne devons jamais perdre de vue que le but de l'éducation est de faire de tous les Français des hommes ayant le goût du travail et l'amour de l'effort (PÉTAIN, 1940).

Bien sûr, il en change radicalement les références et les **cautions morales** : *Toute maison divisée contre elle-même périra, dit l'Évangile. Nous entendons rebâtir la Maison France sur le roc inébranlable de l'unité française*, ajoute le Maréchal quelques lignes plus loin. *L'école de demain* est donc pour lui en quelque sorte celle d'hier, voire d'avant-hier. Philippe Pétain qui, né en 1856, n'est jamais allé à l'École de la République, va exiger des programmes scolaires à la mesure de la conversion à laquelle il entend assujettir la France. Dans le domaine de la morale, le rétablissement des *Devoirs envers Dieu* est effectif dès le 23 novembre 1940[73] grâce à l'action de Jacques Chevalier, Secrétaire général auprès du Ministre de l'encore *Education nationale* George Ripert, qu'il va remplacer quelques jours après.

Jérôme Carcopino[74], qui lui succède à *l'Instruction nationale* dès le mois de février 1941, dénonce les positions cléricales de son prédécesseur. Il annule la suppression des écoles normales (décidée le 18 septembre 1940) et l'autorisation aux curés à faire le catéchisme dans les écoles (accordée le 6 janvier 1941). Il ne va cependant pas jusqu'à écrire des programmes laïques. Ceux qu'il rédige en août et qu'il commente par les instructions de mars 1942, n'exigent rien de moins que l'enseignement de *l'idéal moral*, de *l'appel du héros et du saint*, des *valeurs spirituelles* et de *la civilisation chrétienne*.

Une autre originalité des programmes actuels, précise-t-il, *est qu'ils orientent l'enseignement vers les sources mêmes de la vie morale* (Instructions du 5 mars 1942) :

> Ainsi, dès l'école, l'enfant, dans la mesure où son âge le permet, prend contact avec les valeurs spirituelles qui ont puissamment influencé nos mœurs et, pour une large part, façonné l'âme française.
> Quinze siècles de christianisme ont pénétré toute la civilisation occidentale et exercé sur les institutions de notre patrie, comme sur la pensée française, une influence profonde. Le souci même de la vérité nous commande de montrer à nos élèves ce qu'a été cette influence et de leur en révéler la grandeur.

[73] Cf. PROST, 2005.

[74] Secrétaire d'Etat de l'Instruction nationale et de la Jeunesse de février 1941 à avril 1942, Jérôme Carcopino fut révoqué à la Libération pour sa participation au gouvernement de Vichy, mais réintégré en 1951 pour *services rendus à la Résistance*. Membre de l'Académie pontificale d'archéologie romaine, et de l'Académie des inscriptions et belles-lettres, Jérôme Carcopino fut élu à l'Académie française le 24 novembre 1955.

Notons, à la décharge de Carcopino, que les programmes sus-cités prônent également la *tolérance* et le *respect de la pensée d'autrui et des croyances religieuses*, ce qui paraît rétrospectivement ahurissant lorsqu'on sait que, simultanément, étaient édictées par le même gouvernement, des lois discriminatoires à l'égard de personnes professant des *croyances religieuses* distinctes du christianisme.

Plan d'études et programmes des écoles primaires élémentaires

Programmes d'éducation morale, civique et patriotique pour le deuxième cycle (après le Cours moyen)

16 août 1941

Education morale, civique et patriotique

I. La patrie

La piété envers la patrie et les devoirs qu'elle implique : l'esprit de sacrifice ; la volonté de servir ; la communauté nationale ; le drapeau ; l'hymne national ; la fierté de la France et le sentiment de la solidarité entre les nations de l'Europe et du monde.

Les devoirs du Français ; le loyalisme envers le chef de l'Etat ; l'Etat hiérarchique et le respect de l'autorité ; l'obéissance aux lois.

II. La famille

La famille, assise de l'édifice social ; honneur, protection et aide dus à la famille. – Mission éducatrice des parents.

Devoirs des enfants envers les parents et devoirs des frères et sœurs entre eux.

L'attachement au foyer familial.

III. L'individu

Place de l'individu dans la famille, la société et la patrie.

La conscience ; la responsabilité morale ; la sensibilité morale.

L'idéal moral ; l'appel du héros et du saint. Les valeurs spirituelles. La civilisation chrétienne.

Le courage ; le caractère ; l'éducation de soi-même.

Le respect et la dignité de la personne humaine.

Les devoirs envers le corps : hygiène, tempérance.

IV. Le devoir social

L'amour du travail, sa nécessité et sa valeur spirituelle ; dignité des différentes formes de travail.

Le paysan et son héroïque patience. – La conscience professionnelle ; le gain, récompense du labeur et salaire de l'effort. Le travail des Français, ressource suprême de la patrie. La probité ; le respect des engagements et des droits d'autrui.

La tolérance ; la vertu de l'exemple ; le respect de la pensée d'autrui et des croyances religieuses.

Justice et charité ; bonté et générosité ; pitié.

L'esprit d'équipe ; la solidarité.

Notions pratiques de politesse, de tenue, de savoir-vivre.

Le rôle de l'école : faire de tous les Français les servants d'une même foi, les chevaliers d'un même idéal, symbolisé dans ce mot unique : France.

Le rôle du chef.

Instruction civique

L'organisation de la nation. Les divisions administratives. La justice. L'armée. La marine. L'éducation nationale. Les œuvres de jeunesse.

Jérôme Carcopino, Secrétaire d'Etat de l'Instruction nationale et de la Jeunesse, 16 août 1941.

Méthodologiquement, les instructions de 1942 reviennent à une sorte d'histoire sainte laïcisée, où cohabitent le **héros** et le **saint**. Elles préconisent la lecture, par l'instituteur, du *récit de la vie héroïque ou sainte des grands hommes qui ont servi la patrie et honoré l'humanité ; la lecture terminée, au milieu de l'attention et du silence, il n'y a plus qu'à fermer le livre pour laisser rayonner l'émotion morale*.

Un autre point important marque ces programmes d'un sceau novateur : *le rôle du chef* devient un thème d'étude. Le premier des *devoirs du Français* est en effet *le loyalisme envers le chef de l'Etat*. On doit y apprendre le fonctionnement de *l'Etat hiérarchique et le respect de l'autorité* au même titre que *l'obéissance aux lois*. La très-catholique maison Mame, à Tours, publie d'ailleurs, en 1942, sous la plume du très-révérencieux René Jeanneret, un florilège de citations de Pétain, posant son autorité comme suprême. On y lit notamment que *L'École doit enseigner à l'enfant le respect des croyances morales et religieuses, en particulier de celles que la France professe depuis les origines de son existence nationale*. Mais, à tout seigneur tout honneur, Pétain y affirme également : *L'autorité ne vient plus d'en bas. Elle est proprement celle que je confie et que je délègue*.

Ce retour à la religion s'accompagne de mesures exceptionnellement favorables à l'enseignement catholique : la loi du 2 novembre 1941 inscrit 386 millions au budget du ministère de l'Intérieur pour des subventions aux écoles privées, subventions qui sont versées directement aux évêques ; celle du 8 avril 1942 reconnaît qu'une congrégation non autorisée peut être *légale* ; les élèves des écoles libres sont admis à la caisse des écoles et aux bourses.

Dans la lettre et dans l'esprit, Vichy restitue aux valeurs de la République la caution de la religion majoritaire dont elles s'étaient débarrassées avant-guerre. Elle leur ajoute également une autre caution, celle du chef, en conférant au Maréchal un statut quasi-divin… Rien n'en est retranché.

La Libération : les derniers programmes de 'morale' ?

A la Libération, ce qui redevient l'*Education* nationale ne peut bien évidemment conserver ces références en matière de morale : frappé d'indignité nationale, Philippe Pétain va bien entendu sortir des programmes scolaires, au même titre que la religion qu'il avait tenté d'y réintroduire.

Les *instructions relatives à l'enseignement moral* annexées à l'arrêté du 27 juin 1945 ne vont pour autant pas revenir à la *morale* de 1938 – ni même à celle de 1923 ou de 1882. Le traumatisme de l'Occupation et des ravages de l'intolérance et du racisme va provoquer une remise à plat des anciens clivages sociaux en France. Alors que des Gaullistes et des communistes, des *laïcards* et des ecclésiastiques s'étaient unis pour lutter contre l'inacceptable durant presque cinq ans, les valeurs de la République retrouvée – et de son éducation – ne pouvaient plus être des valeurs partisanes. Le consensus était nécessaire, plus encore, il s'est fait naturellement, autour de valeurs, s'approchant, cette fois davantage que les précédentes, d'une véritable **universalité**. Pourtant, la morale de 1945 constitue à la fois le témoignage de la persistance de la nécessité de l'inscription de valeurs explicites dans les programmes scolaires et les prémices de l'abandon de *la* morale en tant que discipline.

Au sortir de la guerre, la scolarité est obligatoire jusqu'à quatorze ans. Elle sera encore prolongée de deux ans en 1959 (Plan Berthoin), alors que les programmes écrits à la Libération seront toujours en vigueur dans les établissements scolaires français. Les acquis de fin de scolarité obligatoire – sur lesquels nous avons centré cette analyse – sont à chercher maintenant non plus à l'issue de l'école primaire, mais bien à la fin du **collège**, auquel une **nouvelle discipline** fait son apparition au sortir de la guerre : l'*instruction morale et civique*. Ce sont donc les programmes du premier cycle du collège (de la 6ème à la 3ème) qui vont retenir notre attention, et ce d'autant plus qu'il s'agit des premiers du genre pour ces niveaux. Plusieurs points méritent d'être soulignés :

- La date même de la publication de l'arrêté auquel sont annexés ces programmes (27 juin 1945) atteste de ce que leur écriture a sans doute constitué **une priorité** pour les responsables de l'Education nationale de l'immédiat après-guerre.

- Le rattachement de l'instruction civique à la morale est confirmé. Alors qu'au XIXe siècle, l'instruction *morale et religieuse* entretenait avec l'histoire sainte des relations interfécondes, que l'instruction morale de 1882 et de 1923 semblait conserver cet attachement aux références d'une *histoire* devenue *de France*, les programmes de 1938 pour le primaire voulaient une instruction civique détachée de l'histoire, mais liée à l'enseignement de la morale. Le programme de 1945 fond les deux notions en une seule et même discipline : l'***instruction morale et civique***.

- Enfin, le *programme comprend nécessairement trois parties*, précise le législateur : *initiation à la vie morale, à la vie politique, à la vie économique, mais à vrai dire les trois parties doivent être traitées différemment*. En effet, la particularité de l'enseignement moral reste sa **transversalité**. Une transversalité affirmée depuis les programmes pour le primaire de 1882, réaffirmée en 1923 et en 1938. Le texte de 1945 pour le collège insiste sur ce point :

  > En fait, l'enseignement moral doit naître de la vie même. Les incidents scolaires qui engagent une attitude morale ne cessent pas de fournir les prétextes nécessaires. Ici, c'est l'événement qui guide. Ce n'est donc pas un programme progressivement et savamment dosé qu'on a cherché à rédiger, mais plutôt un ensemble de thèmes à développer au fur et à mesure que l'occasion s'en présentera.

  Cette imbrication de la *morale pratique* dans chacune des disciplines enseignées au collège ne manque pas de soulever le problème de… la collégialité de son enseignement. Soixante ans avant le *Socle commun*, on parle déjà dans les programmes de quelque chose qui doit être *pris en charge par tous*, et dont *tous les maîtres sont juges*[75]. Quelque chose qui s'apparente ainsi de plus en plus à un faisceau de compétences…

La place donnée à cette morale pratique est certes importante, ne serait-ce que pour les trois raisons que nous venons d'évoquer. Elle n'en partage pas moins l'espace disciplinaire avec un autre enseignement, plus conventionnel. En effet, si l'enseignement moral est *l'affaire de tous* - et de tous les instants, *il n'en est pas de même pour l'initiation à la vie sociale, sous la double forme politique et économique. Ici, un enseignement continu et progressif est indispensable.* Sous le vocable d'*instruction civique* se cachent donc deux cours distincts : la **politique** et l'**économie** :

> Il s'agit d'une part de révéler l'organisation de la vie publique en partant de ce qui s'offre à l'expérience de l'enfant (la vie communale) pour l'élever à la notion de l'Etat et du régime politique (classe de Troisième).

[75] C'est dire aussi que l'enseignement de la morale doit être pris en charge par tous, chef d'établissement, membres du conseil intérieur, ainsi que tous les maîtres. Il n'y a pas ici de spécialistes, de responsables et d'irresponsables. L'enfant est un, son attitude morale est engagée dans tous les actes de la vie scolaire. Tous les maîtres en sont juges pour la rectifier au besoin (B.O. n° 43 du 30 août 1945, pp. 3122 à 3126)

Il s'agit d'autre part, et par la même méthode qui va du concret à l'abstrait, de faire saisir l'effort de l'homme pour résoudre le problème économique en montrant ce que le programme a créé, ce qu'il a coûté, et les différents aspects de l'organisation du travail dans le monde actuel.

Le découpage disciplinaire adopté par les programmes de 1945 pose donc la morale comme rattachée à la politique et à l'économie, ce qui dénote à l'évidence d'un choix idéologique en rupture avec ceux qui prévalaient jusqu'alors. Mais au sein même de ce que les programmes nomment *morale pratique*, la place du social et du civique est considérable. Cette dernière est divisée elle-même en trois parties d'inégales proportions.

Instructions relatives à l'enseignement moral annexées à l'arrêté du 27 juin 1945

Plan du programme de *Morale pratique*

A. Les disciplines individuelles ; les règles intérieures

Le respect de la vérité
Le courage
La bonté
La vertu de sympathie

B. Les vertus professionnelles

Le bon travail ; la conscience professionnelle
Les défauts intellectuels
La joie de connaître

C. La vie en groupe

1. La classe

Les rapports entre camarades.
L'organisation de la classe.
Le potache et le vrai lycéen ou collégien.
Le local scolaire, l'ordre et la propreté, l'embellissement de la classe.

2. La famille

L'enfant dans la famille.

3. Le groupe social, la cité

Les conditions indispensables à la vie en commun :
La propreté, la politesse, la courtoisie, la bonne grâce.
Le respect du bien commun.
Le respect du travail.

La vie civique : l'apprentissage de la démocratie
L'individu ne peut pas se désintéresser de la vie du groupe.

Esprit critique et tolérance.
La notion de service public.
La Patrie et la Nation.
Nécessité de cultiver le sentiment national.
Les devoirs envers la Nation.
L'humanité.
L'organisation internationale pour la paix, contre les guerres.

D'après le B.O. n° 43 du 30 août 1945, pp. 3122 à 3126.

La première partie (A) traite donc des *disciplines individuelles* et des *règles intérieures*, et s'apparente aux *devoirs envers soi-même* et aux programmes antérieurs des catéchismes qui les avaient engendrés. La seconde (B) aborde les *vertus professionnelles*, laissant une part importante au métier d'élève, puisque les *défauts intellectuels* et la *joie de connaître* s'illustrent principalement par des exemples tirés de la vie scolaire.

La troisième (C), de loin la plus volumineuse, regroupe ce qui concerne *la classe, la famille* et *le groupe social, la cité* sous le titre *la vie en groupe*. La préséance adoptée dit assez la portion congrue à laquelle est ramenée la valeur familiale, qui arrivait en tête des instructions de 1882, par exemple. En lieu et place sont ici détaillés les attendus des règles sociales à respecter dans la classe, posée comme le premier espace social. La classe sert à nouveau de cadre à la dernière sous-partie, puisque le *groupe social* dont il y est question n'est autre que l'espace scolaire, tandis que les instructions élargissent le propos à la vie civique, traitant de *nation*, de *patrie* et d'*organisations internationales*...

Cette façon de présenter les valeurs sont, nous le voyons, assez novatrices – comme le sont d'ailleurs un certain nombre de ces valeurs elles-mêmes. Si la *vérité*, le *courage* et la *bonté* étaient énumérées dans chaque programme de morale depuis 1882, la *vertu de sympathie* fait son apparition en 1945. De même, la focalisation sur la vie sociale vue depuis la classe elle-même est-elle un phénomène assez nouveau. Du côté du civisme, la notion de *service public* est pour la première fois mise au programme, de même que celle d'*humanité* considérée en tant que groupe social. La morale de 1945 voit grand : elle propose une vision du monde à la fois plus vaste (la France n'en est plus le seul horizon) et plus recentrée sur le vécu social des élèves dans le cadre scolaire. Enfin, elle est surtout portée par deux rédacteurs d'exception, pour lesquels la **paix** et la **résistance** à l'oppression ne sont pas de vains mots : le premier, l'inspecteur général Louis François (protestant et ancien aide de camp du Général de Gaulle), fondateur, avec le second, Gustave Monod (créateur, deux ans plus tard, de la fameuse commission Langevin-Wallon), d'une *Ecole de la paix* à Marseille (1929).

Louis François se définit lui-même comme un *vrai gaulliste* de la première heure, *plutôt antimilitariste*. Il affirme avoir appris lui-même au Général De Gaulle que la résistance à l'oppression figurait parmi les trois premiers articles de la Déclaration des droits de l'homme (cf. Historiens & Géographes n°359, p. 155).

Quant à Gustave Monod, il fut depuis 1936 directeur de l'enseignement secondaire où il contribua, avec Jean Zay, à la mise en place des classes expérimentales et d'orientation, démis de son grade sous Vichy pour insubordination sur l'application des mesures anti-juives, puis

réintégré à la Libération. Il a encouragé la création des *Cahiers pédagogiques* dont il a été un temps président du comité de rédaction.

A la Libération, bien d'autres personnalités en quête de ces valeurs nouvelles (elles le sont en tous cas au sein des programmes scolaires) vont jouer un rôle dans la reconstruction du système éducatif français. De nombreuses commissions vont se réunir. L'une d'entre elles sera chargée de discuter le maintien ou la suppression des subventions aux écoles libres. Son président, l'ancien ministre André Philip est à la fois socialiste, protestant et résistant. Antoine Prost (2005) souligne le rôle de cette commission dans l'avènement de ces valeurs au sein de l'Education en France :

> Il n'y a pas d'école sans valeurs. Une école ne peut pas être totalement neutre et aseptisée. Cela n'existe pas, il faut un minimum de valeurs. Pour André Philip et pour la commission, ce noyau commun, ce sont les valeurs de la Résistance, « nous avons été capables de nous battre contre les Allemands au nom de certaines valeurs, ce sont ces valeurs sur lesquelles nous pouvons nous entendre ».

Dans cet esprit, les valeurs de l'Education ne peuvent plus être, nous l'avons dit, partisanes. Henri Wallon, membre, lui aussi, de la commission Philip, est contredit par le président lorsqu'il tente de justifier un enseignement exclusivement rationaliste :

> « Si cette foi laïque et rationaliste est en fait une des familles de la France, si elle veut être une tendance à côté d'autres dans l'école, ce n'est pas elle qui doit être enseignée dans l'école publique. Sinon, l'on courrait le risque d'une école rationaliste en face de l'école confessionnelle. Ce qui doit être le fondement de notre enseignement, c'est l'ensemble des valeurs humaines pour lesquelles nous tous, catholiques, protestants ou libres-penseurs, avons combattu dans la Résistance, et qui sert vraiment à définir la communauté nationale française. »
>
> (Séance du 4 décembre 1944, Archives nationales, 71 AJ 66)

Attaché à la laïcité en tant que valeur fondatrice, Henri Wallon présidera en 1947 une commission, plus célèbre encore, à l'origine du fameux – et jamais appliqué en tant que tel – Plan Langevin-Wallon. Ce projet consacrait une part importante à l'*éducation morale et civique, formation de l'homme et du citoyen* (chapitre VI) où étaient énoncées quelques *vertus civiques fondamentales : sens de la responsabilité, discipline consentie, sacrifice à l'intérêt général.*

Développant l'aspect civique de cette éducation, le projet privilégiait la *pratique quotidienne de l'expérience sociale*, sans négliger le rappel de fondamentaux en matière de morale : *le respect de la personne et des droits d'autrui, le sens de l'intérêt général, le consentement à la règle, l'esprit d'initiative, le goût des responsabilités ne se peuvent acquérir que par la pratique de la vie sociale* (LANGEVIN & WALLON, 1947).

Comme dans beaucoup d'autres domaines, il est facile de voir dans celui de l'éducation morale et civique une postérité du projet Langevin-Wallon au sein des différents textes et programmes qui jalonnèrent la fin du XX^{e} siècle, jusqu'aux formulations des compétences sociales du *Socle* de 2006.

> On ne peut évidemment pas spéculer sur ce qui serait advenu si ce projet avait été appliqué, avec ce que cela suppose de difficultés et d'éventuels effets pervers, mais on peut risquer l'idée paradoxale que sa non-application constitue un événement important, un de ces moments-clés ou point de bifurcation de l'histoire de notre système éducatif. Tout est désormais en place pour que, devenant une référence quasi-mythique, le plan Langevin-Wallon soit utilisé comme instrument de mesure de tous les autres projets, exerçant par là même un effet paralysant que les différents lobbies éducatifs n'ont pas manqué d'exploiter pour légitimer leur refus de nombreuses réformes.
>
> (ROBERT, 1993 : 23-24)

Le fait est que, du moins au niveau des programmes scolaires, les grands principes qui régissent l'*instruction morale et civique* sont arrêtés ***avant*** le plan Langevin-Wallon, et que les textes de 1945 resteront seuls en vigueur durant plus de trente ans…

1959 : la morale unique

Si nous soulignons ces réflexions du président d'une commission qui n'était nullement chargée de réfléchir sur les programmes scolaires, fussent-ils de morale, c'est qu'elles expliquent en partie l'esprit dans lequel ont pu être prises les décisions consensuelles des Lois Debré (1959) que préfigurent les débats de la commission Philip. *L'idée fondamentale de Philip*, analyse Antoine Prost (2005) *est de considérer l'enseignement comme un service public. Mais, pour lui, il y a deux manières de gérer un service public : on peut le gérer en régie directe, on peut le concéder. Si on le concède, il y a un cahier des charges.*

Et les programmes scolaires (ceux de 1945 en ce qui concerne l'instruction civique et morale, puisqu'ils seront valables jusqu'en… 1977 !) vont participer de ce cahier des charges, ils vont même en être le pivot.

Le décret n° 59-57 du 6 janvier 1959, signé du Ministre Jean Berthoin et *portant réforme de l'enseignement public* transforme les cours complémentaires en *collèges d'enseignement général* (CEG), où l'enseignement dure quatre ans. Il porte de 14 à 16 ans l'âge minimum de la fin de la scolarité et institue la fin progressive des classes de fin d'études.

La même année, l'article 4 de la loi du 31 décembre sur les rapports entre l'Etat et les établissements d'enseignement privés dite ***Loi Debré*** permet, en effet aux établissements privés de *passer avec l'Etat un contrat d'association à l'enseignement public.* En échange de la prise en charge de leurs dépenses de fonctionnement dans les mêmes conditions *que celles des classes correspondantes de l'enseignement public*, elles doivent satisfaire trois exigences :

- D'une part, l'enseignement doit y être confié à des *maîtres de l'enseignement public*, ou à des ***maîtres liés à l'Etat*** *par contrat.*

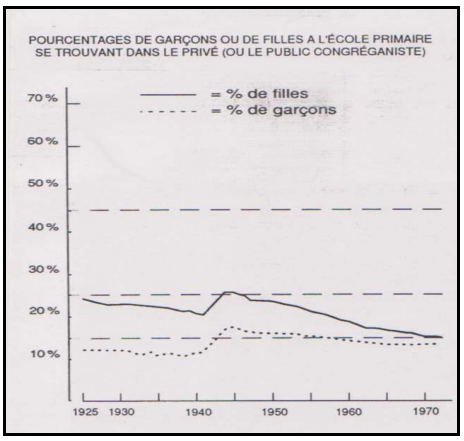
- D'autre part, l'enseignement doit y être dispensé ***selon les règles et programmes*** *de l'enseignement public.*

- Enfin, et cette spécificité est précisée dès l'article premier, *l'établissement, tout en conservant son caractère propre, doit donner cet enseignement dans le respect total de la liberté de conscience.* ***Tous les enfants*** *sans distinction d'origine, d'opinions ou de croyances, y ont accès.*

Depuis 1959, puisque ces textes sont toujours en vigueur aujourd'hui, les distinctions entre écoles publiques et établissements privés se bornent donc à un mystérieux *caractère propre*. Ce qui avait fait pendant des siècles la spécificité de l'école catholique, à savoir un enseignement formé à partir de l'instruction religieuse, ne peut plus être que **facultatif** au sein des établissements privés sous contrat, où l'Etat rémunère les enseignants, et impose un programme unique.

Notons que le privé *sous contrat* scolarise 97,9 % des élèves du secondaire de l'enseignement privé[76], ce qui laisse par conséquent une infime proportion en France (0,44%) d'élèves à recevoir un enseignement non complètement conforme aux *règles et programmes de l'enseignement public*. Dans le domaine de l'instruction morale et civique, ce bouleversement est plus grand encore que dans les autres disciplines. Il n'y aura désormais plus d'alternative entre une instruction morale dite *laïque* pour les uns, et *religieuse* pour les autres, comme c'est le cas dans la plupart des autres pays francophones. C'est **la même morale** qui s'impose à **tous les français**, libre à chacun de demander aux autorités religieuses de son choix une formation supplémentaire – et forcément facultative – dans le domaine propre à sa religion. Cette morale-là se doit donc d'être, sinon universelle, du moins compatible avec les principaux courants de pensée et de croyance, et c'est en ce sens que les programmes de 1945 réussissent un tour de force : poser des valeurs qui soient reconnues à la fois par des croyants et par des incroyants.

La loi Debré ne s'accompagne d'ailleurs pas d'un changement curriculaire. Ce ne sont pas les programmes qui changent, mais la proportion d'élèves par lesquels ils sont suivis.



En 1959, quatre élèves sur cinq sont déjà scolarisés dans l'enseignement public dont ils suivent les programmes scolaires. Dès 1960, les écoles privées catholiques adhérant massivement au *contrat* proposé par l'Etat, c'est alors la quasi-totalité des élèves qui vont devoir suivre le même programme.

Figure 7 –- Proportion d'élèves scolarisés dans le privé, d'après LELIEVRE, 1991 : 93

---

[76] 21 % environ des élèves du secondaire (collèges et lycées) étaient scolarisés dans un établissement privé en 2008-2009. 97,9 % de ces élèves étaient scolarisés dans un établissement sous contrat.
(Source : http://www.education.gouv.fr/cid251/les-etablissements-d-enseignement-prives.html)

D'où il résulte que moins de 1% des élèves sont scolarisés dans le *privé-privé* (GAUTHIER & ROBERT, 2005 : 83) et peuvent en conséquence êtres *privés* de l'éducation aux valeurs prévue dans les programmes et référentiels communs aux 99 % restant.

> Moins de 1 %, dira-t-on, c'est peu de choses dans le paysage national. Mais on constate que, depuis quelques années, le privé hors contrat accueille 6 % des élèves de la capitale (six fois plus donc qu'en moyenne nationale) contre 66 % au public et 28 % au privé sous contrat. (cf. Note d'information, service statistique Académie de Paris, juin 2004)
> (idem, p. 85)

Il serait intéressant de savoir si cette tendance peut s'expliquer par une insatisfaction des familles en ce qui concerne les acquis scolaires, ou/et les méthodes pédagogiques employées ou/et … les valeurs transmises par le biais de l'école publique.

Enseignement commun et disparition d'une discipline

Au coté des *collèges d'enseignement général* apparaissent, en 1963, des *collèges d'enseignement secondaire* (CES). Ils sont destinés à remplacer les premiers cycles du lycée, lequel fera désormais suite au collège. Certes, le *CES* ne suffit pas à faire disparaître des filières très hiérarchisées, la filière I menant au lycée, la filière II au collège technique, et la filière III tentant d'assurer la transition vers la vie active. Il existe peu de passerelles entre les cursus. Pourtant, au tournant des années 1970, les choses vont changer. *L'exception scolaire française repose, depuis la fin du XIX^{e} siècle dans le primaire et depuis la période gaulliste dans le secondaire, sur une prétention d'offre égalitaire dans toutes les parties du territoire national,* écrit André ROBERT (1999 : 54). La Loi Haby de 1975, en regroupant CEG et CES sous le simple nom de ***collège***, va réduire considérablement les possibilités de filiarisation de l'enseignement avant l'âge de seize ans, même si l'usage massif du redoublement permettra toujours l'orientation d'une partie des élèves vers l'apprentissage et la vie active dès la fin de la cinquième ou de la quatrième. Cette loi assure de toute façon une plus grande homogénéité des cursus et des programmes suivis au sein de ce que l'on a pris l'habitude de nommer ***collège unique***, où redoublement et orientation précoce vont diminuer dans des proportions sensibles.

L'expression n'est cependant pas dans le texte de la loi n° 75-620 du 11 juillet 1975, où il est question d'un ***enseignement commun*** (article 4) :

> Tous les enfants reçoivent dans les collèges une formation secondaire. Celle-ci succède sans discontinuité à la formation primaire en vue de donner aux élèves une culture accordée à la société de leur temps. Elle repose sur un équilibre des disciplines intellectuelles, artistiques, manuelles, physiques et sportives et permet de révéler les aptitudes et les goûts. Elle constitue le support de formations générales ou professionnelles ultérieures, que celles-ci la suivent immédiatement ou qu'elles soient données dans le cadre de l'éducation permanente.
>
> Les collèges dispensent un enseignement commun, réparti sur quatre niveaux successifs. Les deux derniers peuvent comporter aussi des enseignements complémentaires dont certains préparent à une formation professionnelle ; ces derniers peuvent comporter des stages contrôlés par l'Etat et accomplis auprès de professionnels agréés. La scolarité correspondant à ces deux niveaux et comportant obligatoirement l'enseignement commun peut être accomplie dans des classes préparatoires rattachées à un établissement de formation professionnelle.

L'*équilibre des disciplines* de cet *enseignement commun* ne mentionne pas l'instruction morale et civique ; il se fixe cependant comme objectif de *donner aux élèves une **culture** accordée à la société de leur temps*. L'enseignement commun du ministre de la droite républicaine René Haby rejoint ainsi d'une certaine façon les visées, utopiques en 1947, du plan Langevin-Wallon, qui, sensiblement plus à gauche, souhaitait que *la spécialisation ne soit pas un obstacle à la compréhension de plus vastes problèmes et qu'une large et solide culture libère l'homme des étroites limitations du technicien*. Il n'est pas jusqu'au président de la République Valéry Giscard d'Estaing (1976) qui ne prône alors les vertus d'un *savoir commun, variable avec le temps de notre civilisation particulière*. En conseil des ministres du 2 mars 1977, il insiste :

> La définition et l'acquisition d'une même culture pour tous les jeunes Français qui iront tous désormais dans une même école et un collège identique sont un élément essentiel d'unité de la société française et de réduction de l'inégalité des chances.

Le 3 juin 1977, l'instruction morale et civique **disparaît des horaires** d'enseignements au collège. La circulaire du délégué du ministre et directeur des Collèges Adrien Gouteyron qui le notifie inverse d'ailleurs la préséance en indiquant que, *dans les programmes des collèges, l'éducation civique et morale ne fera pas l'objet d'un horaire et d'un enseignement spécifiques*. Au moment de disparaître, la morale redevient donc une ***éducation*** et non plus une *instruction*, mais passe derrière le civisme.

Certes, le rédacteur de la circulaire précise que cette éducation *doit être, en effet, une préoccupation permanente de tous les éducateurs quelle que soit la discipline qu'ils enseignent*. Il détaille, discipline par discipline, son implication *au travers de certains enseignements plus spécialisés*. Il conclut sur la nécessité d'armer les élèves *sur le plan personnel pour affronter la vie en société dans le respect de lui-même et des autres*, revenant aux fondamentaux de 1882 – et des catéchismes chrétiens – des *devoirs envers soi-même* et *envers les autres*. Mais la suppression des horaires dédiés à une discipline structurée incline à penser que les apprentissages dans ce domaine ont dû avoir à subir, pendant quelques années, un net ralentissement. Ils deviennent quoi qu'il en soit très **difficiles à évaluer**, que ce soit au niveau du temps effectif qui a pu alors y être consacré ou à celui des effets de cette éducation sur *les valeurs, les attitudes et comportements* des élèves au sortir du système éducatif.

M. Gouteyron se proposait peut-être un autre dessein en souhaitant que *l'apprentissage du civisme et des valeurs humaines se* [fasse] *naturellement, sans « moraliser » mais en créant un style de vie.* Il insiste beaucoup, dans cette circulaire, sur la valeur d'exemplarité de l'enseignant, dont il souligne l'influence en ce qui concerne les *attitudes mentales* :

> Il doit ouvrir les jeunes à la vie et sait qu'il ne peut atteindre cet objectif en donnant comme modèle le doute généralisé, l'ironie ricanante, la critique systématiquement destructrice. Il n'a pas non plus, bien entendu, à user de son pouvoir pour amener à ses vues particulières – en matière de politique, de religion, de philosophie, d'idéologie – des élèves qu'il doit former à la pratique de l'objectivité, et dont il a, dans les domaines précités et si controversés dans notre société actuelle, à respecter les convictions personnelles et familiales. (B.O. du 9 juin 1977)

Le ministère de l'Education nationale est alors visiblement sensible à la possible **instrumentalisation** du cours d'instruction morale et civique par les professeurs qui en avaient la charge. En d'autres termes, les programmes de morale, écrits en 1945 par d'anciens résistants pacifistes et diffusés par un corps enseignant traditionnellement à gauche peut s'avérer pour le pouvoir une arme redoutable… retournée contre lui-même.

2.2. Vers une citoyenneté contemporaine

La naissance du collège unique sous un gouvernement de droite ne s'accompagne pas, tant s'en faut, d'une réflexion approfondie sur une **éventuelle redéfinition curriculaire**. *Les contenus scolaires restent ceux du secondaire et s'imposent désormais à la majorité des jeunes après le cursus du primaire*, écrit BALUTEAU (1999 : 51). Même si l'auteur des *Savoirs au collège* note (p. 54) *un allègement des programmes dès la rentrée 1976*, il n'en constate pas moins que *les savoirs du secondaire restèrent globalement fidèles à la mission de l'enseignement secondaire.*

Mais lorsque la Gauche prend le pouvoir en 1981, et qu'elle confie à Louis Legrand la mission de repenser le collège, ce dernier *ne condamne pas véritablement les contenus du secondaire, mais il prône une démarche qui place les savoirs formels au bout d'un parcours pédagogique plus concret et plus proche de l'élève* (idem : 56). Qu'il s'agisse de la création des Zones d'Education Prioritaires (ZEP) en 1981 ou de la rénovation des collèges en 1982, ***l'égalité des chances***, qui représente depuis ces années 1980 une valeur-clé des curricula *réels* est pensée *moins en termes de savoirs qu'en terme de moyens pédagogiques* (ibidem). Le collège *unique* reste donc, durant presque un quart de siècle sur des curricula *formels* hérités d'une époque antérieure, où la culture scolaire du secondaire différait sensiblement de celle du premier degré.

BAUDELOT et ESTABLET (1971), distinguaient au sein de l'école - d'avant le collège unique - deux réseaux distincts concourant à la même promotion de *l'idéologie bourgeoise dominante*. D'une part le *primaire-professionnel*, destiné aux prolétaires *passivement soumis à l'idéologie dominante, strictement préparés à subir l'idéologie bourgeoise dominante*, d'autre part le *secondaire-supérieur*, visant la formation d'un *interprète actif de l'idéologie bourgeoise, préparé à manier tous les instruments de domination de l'idéologie bourgeoise*. Sans aller jusqu'à cette représentation du monde scolaire quelque peu péremptoire, il est indéniable que **les publics** de l'école primaire et du collège d'avant 1975 n'étaient pas forcément les mêmes et que **les objectifs** de formation ne pouvaient être confondus, ni au regard du degré d'exigence, naturellement plus élevé pour des élèves plus âgés, ni, en outre, en ce qui concerne **les orientations curriculaires**, qu'il s'agisse de contenus disciplinaires ou de valeurs à transmettre.

La massification de l'enseignement qu'annonce l'avènement du collège unique ne redessine donc pas les contenus de l'enseignement destinés au plus grand nombre : elle se fixe pour ambition d'offrir à tous ce qui n'était réservé jusqu'alors qu'à ceux que l'institution considérait comme meilleurs. Il y a dans cette démarche un accent indéniable placé sur la *valeur* – implicite – **égalité des chances**. Pour autant, les valeurs *explicites* qu'exposent les programmes d'enseignement, non seulement ne bénéficient pas d'une redéfinition pour les adapter au public plus large qui va désormais être accueilli dans le second degré, mais semblent dans un premier temps être les parents pauvres de la rénovation du collège.

2.2.1. Le retour de l'éducation civique

Le recul sur le front de l'*éducation civique et morale* en est emblématique : mieux vaut se séparer d'une discipline plutôt que tenter d'en redéfinir les contours. Les réformes se succèdent (1982, 1985, 1989, 1993, 1999, 2000), mais touchent davantage à la forme qu'au fond, aux *dispositifs pédagogiques innovants* qu'aux apprentissages qu'ils sont chargés de servir :

> C'est ainsi que l'étoile des « parcours diversifiés » aurait rapidement pâli devant l'éclat des « travaux croisés » si eux-mêmes n'avaient été éblouis par l'apparition des « parcours de découverte ». Le changement apparaît d'ailleurs si diffus qu'on ne parle pas, la plupart du temps, de telle ou telle réforme en lui associant une date ou un nom de ministre ou d'inspirateur, mais de « la réforme », l'article ayant sans doute plus d'importance que le substantif (GAUTHIER, 2001 : 80).

Chevènement : l'homme est un citoyen

Avec le retour de la Gauche aux affaires en 1981, il eût été concevable que la discipline *morale* réapparaisse au sein des programmes. Les collégiens n'auront droit qu'au **rétablissement de l'*éducation civique*** (CHEVENEMENT, 1985). La morale semble définitivement enterrée.

Les programmes rédigés sous le Ministère Chevènement prennent soin de rappeler, un peu à la manière de la circulaire de 1977, que cet enseignement *exclut l'endoctrinement, l'exhortation et l'appel à des comportements déterminés. Il s'abstient de toute ingérence dans la vie privée et dans le domaine qui est celui de la seule liberté individuelle.* L'*intérêt* y est *général*, le *respect* n'est dû qu'à *la loi* et l'*amour* à la *République*. Les devoirs personnels et familiaux en sont explicitement exclus, on n'est plus dans le domaine de la construction de la personnalité, de la

formation de l'éthique. *Cet enseignement concerne essentiellement la vie de l'homme en tant que citoyen, c'est-à-dire dans ses rapports avec l'Etat et avec les autres membres de la collectivité nationale qui participeront à la vie démocratique*. Les *valeurs* qu'il enseigne sont celles de la ***démocratie*** – c'est d'ailleurs sur ce chapitre que se clôt le programme de Troisième.

Nature et objectifs de l'Education civique

Ministère de l'Education nationale – Collèges – Programmes et instructions 1985

L'éducation civique est une pièce maîtresse de l'éducation dans un état républicain, garant des libertés.

Elle a pour objectif de développer chez l'élève le sens de l'intérêt général, le respect de la loi, l'amour de la République. Pour cela, l'élève doit être éclairé, c'est-à-dire instruit des droits et devoirs que le citoyen exerce pleinement à sa majorité.

L'éducation civique suppose la compréhension des règles de la vie démocratique et de leurs fondements, la connaissance des institutions et de leurs racines historiques, la réflexion sur les conditions et les moyens du respect de l'homme et de ses droits dans le monde d'aujourd'hui : tolérance et solidarité, refus des racismes, volonté de vivre ensemble en démocratie. Elle met les élèves en mesure de répondre à leur propre exigence de liberté et de justice et de faire face de manière responsable aux problèmes et aux défis de notre temps.

J.-P. Chevènement, ministre de l'Education nationale, 1985.

En réapparaissant en 1985, l'*éducation civique* avait perdu le caractère de discipline **transversale** qu'avait l'*instruction morale et civique* avant sa disparition et depuis 1945 (*L'enseignement moral doit être pris en charge par tous les professeurs*, rappelait déjà la circulaire du 10 mai 1948). Les programmes de 1985 étaient extrêmement clairs à ce sujet, parlant à de nombreuses reprises, *du* professeur *chargé de cet enseignement* comme d'un interlocuteur unique dans ce domaine.

Pourtant, les positions sur ce sujet évoluent. Si aucune véritable refonte globale des programmes n'intervient avant le XXI^{e} siècle, la réflexion dans ce domaine s'amorce. Lionel Jospin, ministre de l'Education nationale commande en 1989 à François Gros et Pierre Bourdieu une réflexion sur les contenus de l'école. Ces derniers y préconisent notamment de *substituer à l'enseignement actuel, encyclopédique, additif et cloisonné, un dispositif articulant des enseignements obligatoires, chargés d'assurer l'assimilation réfléchie du minimum commun de connaissances, des enseignements optionnels, directement adaptés aux orientations intellectuelles et au niveau des élèves, et des enseignements facultatifs et interdisciplinaires relevant de l'initiative des enseignants* (Rapport Bourdieu-Gros, 8 mars 1989, cinquième *principe*). Même si

l'***interdisciplinarité*** ne doit concerner, pour ces deux intellectuels, que les enseignements facultatifs, sa nécessité se fait jour, tout autant que celle d'un ***minimum commun de connaissances***.

La Loi d'orientation de 1989 ne se contente d'ailleurs pas de *placer l'élève au centre du système éducatif*, comme on le lui reproche trop souvent. Elle crée un ***Conseil national des Programmes*** (C.N.P.), première institution jamais dédiée, sous la V^{e} République, à l'élaboration des programmes. Elle rédige notamment une *Charte des programmes* (publiée au Journal Officiel du 6 février 1992) qui ouvre la voie à une redéfinition curriculaire non plus centrée sur les savoirs disciplinaires, mais sur la production de compétences *vérifiables dans des situations et des tâches spécifiques* (ROPE & TANGUY, 1994 : 33) :

> Le programme ne doit pas être un empilement de connaissances incompatible par son ampleur avec les facultés des élèves. Il doit, à chaque niveau, faire la liste des **compétences** exigibles impliquant l'acquisition de savoirs et savoir-faire correspondants, en prenant en compte les capacités d'assimilation des élèves et en s'assurant de la faisabilité de ce qui est proposé.

Mais il semble que le C.N.P. ait subi, de la part même de ses commanditaires, une censure qui montre assez combien les préoccupations curriculaires ne furent alors pas des priorités de cette fin de siècle. L'inspecteur général de l'administration de l'Education nationale Roger-François GAUTHIER (& LE GOUVELLO, 2009 : 34) en donne cet exemple précis :

> Un projet ayant émané du CNP sous le ministère Jospin, auquel Philippe Mérieu avait fortement participé, qui traitait effectivement de la question des attendus de fin de collège, donc qui se situait très près de ce que sera plus de dix ans plus tard le socle commun, est mis sous total embargo par Luc Soubré, conseiller au cabinet du ministre.

Bayrou : l'homme et le citoyen

En 1996, une commission dirigée par l'ancien ministre du gouvernement Rocard (et ancien PDG de Saint-Gobain) Roger **Fauroux** rend à François Bayrou son rapport *Pour l'école*. On y trouve en germe une conception éducative qui peut sembler assez proche de ce que sera, dix ans plus tard, le *Socle commun*, notamment en ce qui concerne les sixième et septième piliers de ce dernier, consacrés aux compétences *sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative*.

Entre autres vérités définitives, Fauroux pose que *les savoirs fondamentaux sont transversaux aux disciplines* (*Eviter le piège d'un passage par les programmes*, FAUROUX, 1996 : 69). Pour lui, *les savoirs primordiaux ne sont pas seulement des codes de communication ou de déchiffrement du monde. Ce sont aussi des connaissances étroitement solidaires de conduites ou de comportements* (FAUROUX, 1996 : 65). Il divise d'ailleurs lesdits *savoirs primordiaux* en six *familles* : la sixième est celle des *savoirs primordiaux associées à l'obligation scolaire, l'apprentissage* ***des codes et des valeurs de civilité et de citoyenneté*** (idem, p. 68), auquel il consacre un paragraphe, déplorant que *l'apprentissage de la citoyenneté* soit alors *tributaire du dévouement des maîtres et de l'ardeur des chefs d'établissement*, préconisant qu'il soit *fondé sur un enseignement positif pour retrouver une réalité* (idem : 69).

Sans en employer encore toute la terminologie, Fauroux pose les bases d'un socle commun inspiré par le ***« national curriculum » britannique***, *« ensemble de situations d'apprentissage vécues par celui qui apprend, au cours d'un cursus donné, au sein des institutions d'enseignement »*[77] (idem : 87). C'est pourtant à partir de valeurs bien françaises que Fauroux présente, dans un chapitre intitulé *Ecole, civilité, citoyenneté*, les quelques *savoir-faire primordiaux sans lesquels il n'est pas d'insertion sociale ou professionnelle possible* (idem : 98). Il en liste cinq : *l'acquisition de la langue française, le respect des identités culturelles, le sentiment d'appartenance, la connaissance de la règle de droit* et… *la question de l'enseignement des valeurs*.

Sur ce dernier point, FAUROUX (1996 : 102) part du principe que *l'école n'est gardienne en propre d'aucun principe et d'aucune valeur*[78]. *Pour bien vivre ensemble*, ajoute-t-il cependant, *il faut avoir clairement en partage un minimum de* ***valeurs communes***. Il en indique d'ailleurs quelques-unes : *Il n'est pas contraire à la neutralité de l'Ecole que d'enseigner que « la liberté consiste à pouvoir faire tout ce qui ne nuit pas à autrui » ou que « tout prévenu est présumé innocent jusqu'à ce qu'il ait été reconnu coupable », non plus que d'inviter les adolescents à réfléchir au sens d'expressions telles que « respect de la vie » ou « respect de la personne »*.

[77] Fauroux associe ici au seul *national curriculum* britannique une définition qui s'applique, dans les faits, à tout curriculum.

[78] Il ajoute, pour qui n'aurait pas compris : *Le temps des hussards noirs de la République est définitivement clos* (FAUROUX, 1996 : 102).

Le rapport Fauroux va même jusqu'à demander, dans ce domaine, le retour de la **transversalité** de *l'apprentissage de la civilité et celui de la citoyenneté*, qui, précise-t-il, *ne s'ajoutent pas à ce que l'Ecole doit apprendre. Ils s'incorporent à l'ensemble des enseignements, à l'organisation des établissements, à la vie scolaire* (idem, p. 103).

Le ministre Bayrou accèdera à cette dernière exigence – mais seulement à celle-ci. Procédant la même année à une rénovation des collèges en consultant massivement les enseignants, la refonte des programmes s'avère naturellement plus conservatrice et classique que le texte de Fauroux, qui préfigurait par plus d'un aspect, malgré ses tonalités réactionnaires patentes, une certaine forme de socle commun dont, de toute façon, personne au ministère de l'Education nationale ne voulait encore.

Finalités et objectifs de l'éducation civique au collège :
une formation de l'homme et du citoyen

L'éducation civique est une formation de l'homme et du citoyen. Elle répond aux trois finalités suivantes :

- l'éducation aux droits de l'homme et à la citoyenneté, par l'acquisition des principes et des valeurs qui fondent et organisent la démocratie et la République, par la connaissance des institutions et des lois, par la compréhension des règles de la vie sociale et politique ;
- l'éducation au sens des responsabilités individuelles et collectives ;
- l'éducation au jugement, notamment par l'exercice de l'esprit critique et par la pratique de l'argumentation.

Ces trois finalités préparent et permettent la participation des élèves à la vie de la cité. Ainsi, l'éducation civique repose à la fois sur des savoirs et sur des pratiques, qui sont eux-mêmes objets de réflexion. L'éducation civique forme le citoyen dans la République française, au sein de l'Europe d'aujourd'hui et dans un monde international complexe. Compte tenu de l'importance de l'éducation familiale, on s'attachera à ne pas laisser les parents dans l'ignorance de ces objectifs.

F. Bayrou, ministre de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

Programme de 6ème (applicable en septembre 1996)

Les **programmes de 1996** rétablissent donc partiellement la **transversalité** de l'éducation civique en demandant à ce que cet enseignement *relève, pour une part, de la responsabilité des professeurs d'histoire et géographie (une demi-heure hebdomadaire est prévue à cet effet dans leur service) mais également de la responsabilité de l'ensemble de l'équipe éducative*. Le retour de la transversalité – et donc de l'implication de tous les professeurs signe de plus le retour en

grâce de la discipline *éducation civique*. Le texte conclut : *Centrée sur l'élève, l'éducation civique donne un sens à l'ensemble du projet éducatif*. Ledit projet évolue d'ailleurs, passant d'une éducation principalement axée sur les valeurs collectives de la démocratie (1985) à une formation **de l'homme** et du citoyen (1996), intégrant donc un certain nombre de valeurs individuelles (*sens des responsabilités, éducation au jugement, esprit critique*…).

Mi-transversale, mi-disciplinaire, l'éducation civique des derniers programmes avant le *Socle* ne laisse imaginer que de manière très diffuse ce que vont représenter, parmi les sept piliers du *Socle commun* de 2006, les compétences sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative.

Même si l'école républicaine faisait depuis 1882 de la **morale** un des trois volets de son éducation (*physique, intellectuelle et morale*), l'enseignement des valeurs n'a eu de cesse que de se structurer, au cours du XX^{e} siècle, en discipline scolaire, certes à géométrie variable, mais avec la légitimité que confère, au yeux de différents acteurs du système éducatif, un horaire d'enseignement clairement identifié dans les textes réglementaires.

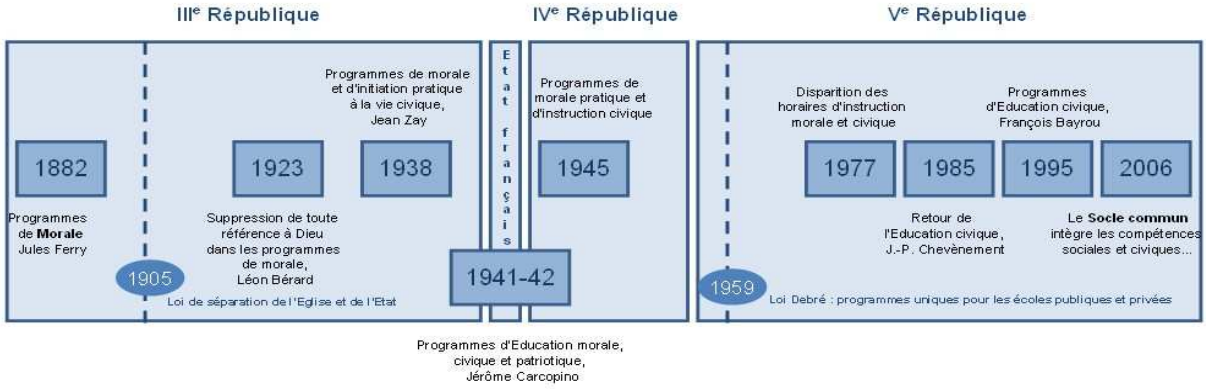


Figure 8 – Balises chronologiques de l'histoire des valeurs dans les programmes scolaires en France de 1882 à 2006

Ce bouleversement pédagogique ne va pas seulement enrichir la discipline de valeurs nouvelles : il va aussi faire voler en éclat les barrières disciplinaires et proposer, à travers l'approche par compétences, une vision du monde qui va déplacer les repères dans le domaine de la formation des caractères et des personnalités.

2.2.2. Vers le Socle commun

Les programmes de 1995-1998[79] resteront donc **les derniers de l'avant-socle** en matière d'éducation civique. Pourtant, en cette fin de siècle, l'idée d'un socle commun ne semble toujours pas rassembler les suffrages des ministres successifs. L'alternance de 1997, qui voit la socialiste Ségolène Royal nommée ministre déléguée chargée de l'Enseignement scolaire ne favorise pas davantage cette idée que le gouvernement précédent, plutôt centre-droit.

Une Gauche attentiste

L'approche curriculaire par compétences ne semble alors pas non plus susciter beaucoup d'intérêt de la part des politiques, même si la communauté scientifique commence à en souligner l'importance. En 1994, Françoise **Ropé** et Lucie **Tanguy** coordonnent un ouvrage de référence sur la question des *Savoirs et compétences*, dont le sous-titre (*De l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise*) positionne clairement ces concepts comme des passerelles entre éducation, formation et emploi. Rappelant *l'opacité sémantique* du terme de compétence, Rope et Tanguy (1994 : 14) décrivent ainsi son essor :

> Nous partirons de ce constat que chacun est en mesure de faire : la place prise par cette notion dans différentes sphères d'activités telles que l'économie, le travail, l'éducation et la formation. Fortement associée aux notions de performance et d'efficacité dans chacun de ces domaines, la notion de compétences est pourtant utilisée dans des sens différents. Elle tend à se substituer à d'autres notions qui prévalaient antérieurement comme celles des savoirs et connaissances dans la sphère éducative, ou celle de qualification dans la sphère du travail. Ces notions ne disparaissent pas pour autant mais elles perdent leur position centrale et, associées à compétences, elles suggèrent d'autres connotations.

Cette *étymologie* du concept, qui en fait le symbole d'une *certaine congruence d'orientations* (ROPE & TANGUY, 1994 : 14) entre les sphères d'activité de l'**éducation** et du **travail** n'est probablement pas étrangère à l'accueil réservé au *Socle* (de connaissances, mais également de

[79] La publication de ces programmes s'échelonne sur quatre ans (de 1995 à 1998), afin de permettre à chaque cohorte de collégiens de bénéficier d'un enseignement cohérent dans ce domaine. Le programme pour la classe de 6ème (B.O. n°48 du 28-12-1995), signé François Bayrou, est publié sous la forme d'un ouvrage de 192 pages coédité par le CNDP et l'association Savoir-Livre, collection Collège. Il est applicable dès la rentrée 1996.

Ceux relatifs au cycle central (5ème et 4ème), signés Alain Boissinot, paraissent au B.O. n° 1 du 13 février 1997, et sont applicables dès septembre 1997.

Enfin, ceux de 3ème, rédigés par Bernard Toulemonde, ne seront applicables qu'en 1999. Ils paraissent dans le B.O. hors-série n°10 du 15 octobre 1998.

compétences) par certaines **organisations syndicales** lorsqu'il sera institué, quelque dix années plus tard[80]. Probablement pour d'autres raisons, l'approche par compétences, dont le principe figure pourtant, rappelons-le, depuis 1992 dans la *Charte des programmes* du C.N.P., ne fait pas consensus dans la sphère politique. Les gouvernements – et leurs ministères de l'éducation nationale – successifs ne semblent pas pressés de se colleter avec le bouleversement considérable que serait, en France, le passage d'une logique de programme disciplinaire à celle d'un curriculum décliné par compétences.

Ce n'est effectivement pas anodin que de passer d'un code du savoir scolaire ***sériel*** (BERNSTEIN, 1975) – dont *l'école républicaine* serait, selon Marie DURU-BELLAT (2006 : 118) *l'archétype* – à une approche plus en phase avec un code ***intégré***[81]. Certes, un grand nombre de transformations, lointaines conséquences des orientations de la Loi Jospin de 1989 qui souhaitait davantage centrer le système éducatif sur l'élève, vont aller dans le sens d'un découpage moins strict entre les disciplines et surtout vers l'émergence de l'intérêt pour des objectifs qui ne sont plus exclusivement disciplinaires.

Les projets **pluri- et trans-disciplinaires** vont se multiplier, des *parcours diversifiés* (1997) aux *classes à Projet Artistique et Culturel* et aux *travaux croisés* (2000) puis aux *Itinéraires de découverte* (2002) avant même qu'il ne soit officiellement question d'un *socle commun de connaissances et de compétences* au collège. Mais on n'en reste le plus souvent qu'à un niveau local, dépendant des (bonnes) volontés des équipes éducatives ou des injonctions plus ou moins pressantes d'une hiérarchie pas toujours acquise à la cause d'une approche transdisciplinaire qui apparaît la plus propice à un travail sur les compétences des élèves. Dans *Le collège en chantier*

[80] Il semble d'ailleurs que lesdites organisations syndicales n'aient pas attendu si longtemps pour faire part de leurs réserves à l'encontre des compétences. L'ouvrage de ROPE & TANGUY (1994 : 34) cite même une publication du Syndicat national des professeurs de l'enseignement secondaire (SNES) qui estime, plus de douze ans avant le Socle, que *l'unité et la légitimité de la culture scolaire militent en faveur de programmes qui ne se contentent pas d'énoncer de grands objectifs terminaux ou un ensemble de compétences. Ils doivent d'abord énoncer les savoirs à transmettre et les raisons pour lesquelles ils sont au programme.*

[81] Marie DURU-BELLAT (2006 : 118) nuance la distinction très binaire entre code *sériel* (disciplines scolaires distinctes et hiérarchisées) et code *intégré* (savoirs moins découpés et subordonnés à un projet) en soulignant que *le succès de la notion de compétence relève peut-être l'émergence d'un troisième code, au « découpage » faible, vu la prévalence donnée aux méthodologies intellectuelles sur les savoirs disciplinaires, mais marqués par une conception « civique » de la justice, où les élèves sont mis dans des conditions formellement identitiques pour atteindre des objectifs clairement explicités* […].

(DUTERCQ & DEROUET, 2004), un certain nombre d'initiatives et d'expérimentations pédagogiques visant à répondre à l'hétérogénéité des publics accueillis au collège sont analysées. Il apparaît que la diversité des choix opérés par les équipes et les individus ne masquent pas le rôle trop souvent *périphérique* de ces dispositifs.

Au tournant du siècle, l'attachement de chacun aux rôle et place qu'il pense être les siennes est considérable, les curricula ancrés sur une vision disciplinaire et cloisonnée de l'éducation. Malgré tout, et l'ouvrage sus-cité le souligne, le développement même de ces initiatives et le succès qu'elles rencontrent là où les équipes s'en saisissent laissent présager d'imminentes – et d'irrépressibles – évolutions dans la conception même de l'enseignement secondaire en France.

En 1999, une équipe de chercheurs[82] dirigée par le sociologue **François DUBET** (et alii, 1999) a rendu au ministre Ségolène Royal son rapport *Le collège de l'an 2000* qui l'invite à sauver le collège unique en l'appuyant sur un *socle commun* :

> On ne peut pas véritablement choisir entre le modèle d'un collège préparant uniquement les élèves au lycée d'enseignement général, et celui d'un collège uniquement soucieux de donner la même culture à chacun. Le **collège pour tous** doit poursuivre ces deux objectifs, ce qui suppose une réflexion sérieuse sur les compétences et les connaissances qui doivent constituer le **socle commun** d'une génération.

Elle fait état des résultats d'une grande consultation des acteurs du collège, notamment en ce qui concerne les attendus des élèves en fin de 3ème – les *compétences et savoirs indispensables*. Il apparaît très nettement, à côté des savoirs dûment étiquetés et clairement rattachables à une discipline donnée (culture de base, lire, écrire, compter…), un certain nombre de **compétences**, listées par les *répondants* : *Compréhension d'une consigne, d'un énoncé ; présenter un travail. Etre capable de résumer, synthétiser, commenter un texte ; rédiger un texte*, etc. Au nombre de ces compétences – par essence transversales aux disciplines scolaires – il en est deux qui retiennent l'attention : ***Autonomie**, capacité d'initiatives* et ***Participation sociale**, respect des règles, écoute des autres*. Les bases du *Socle* de 2006 – et de ses sept piliers – sont posées. La

[82] François Dubet et Marie Duru-Bellat, sociologues, Alain Bergougnioux, historien, et Roger-François Gauthier, Inspecteur Général de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche (IGAENR).

ministre, cependant, loin de relever le défi, s'engage dans une série de *microdécisions*[83] qui ne changent rien en ce domaine.

François Dubet reste cependant en position d'intervenir auprès du ministère, plaidant auprès de Mme Royal (1997-2000), puis de M. Lang (2000-2002) à la fois pour la défense du **collège unique** et pour celle d'un **socle commun**. En 2002, l'idée qu'il n'est plus possible d'abandonner le collège unique a fait son chemin. Pour le socle, rien n'est encore fait. Au-delà de nos frontières, pourtant, l'idée d'un *socle commun* se précise singulièrement. Suite au **Sommet de Lisbonne** de 2001, le conseil *Education* du Conseil européen adopte un rapport sur *les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation*, dans lequel est clairement posée la nécessité d'une réflexion sur les *compétences de base nécessaires pour affronter la vie et le travail* :

> Des compétences-clés sont en cours de définition dans les domaines suivants : communication dans la langue maternelle, dans une langue étrangère, connaissances de mathématiques et compétences de base en matière de sciences et de technologie, aptitudes en informatique, aptitude d'apprendre à apprendre, compétences interpersonnelles et civiques, esprit d'entreprendre, sensibilisation et ouverture culturelle.

Le cadre européen contient en germe l'esprit du *Socle commun* français qu'il faudra encore attendre cinq ans.

Une droite qui prend la main

En 2002, le changement de majorité – et de gouvernement – positionne de nouveaux interlocuteurs sur les questions d'éducation. Pour ces derniers, la nécessité d'un grand débat sur l'école s'impose très vite. La **commission Thélot** (ou *Commission du débat sur l'avenir de l'école*) s'arme d'une volonté, celle de Claude Thélot :

> Il faut que nous nous **éloignions le plus possible du programme**, d'une définition par discipline alignée, pour véritablement aller à l'indispensable, et avec l'idée, dans cet indispensable, de n'y entrer que par les compétences (cité par GAUTHIER & LEGOUVELLO, 2009 : 38).

Elle part également un constat :

[83] L'expression est de l'IGAENR Roger-François Gauthier (2009 : 34).

> Les différentes instances qui ont été successivement associées à la définition des objectifs et des contenus des programmes scolaires (Inspections générales, groupes techniques disciplinaires, Conseil national des programmes, associations de spécialistes) **ne sont pas parvenues à faire émerger un socle** accessible à tous les élèves […] (THELOT, 2004 : 39).

Claude Thélot prend donc ses distances avec les ***spécialistes*** en ce qui concerne la détermination des contenus du socle, qu'il ne définit d'ailleurs pas lui-même non plus. Il indique clairement que ces contenus sont à définir en fonction des ***valeurs*** *que l'on veut promouvoir*[84]. Son rapport se contente en conséquence d'un cadre extrêmement modeste, au sein duquel se dessinent cinq grands axes, parmi lesquels une *éducation à la vie en commun dans une société démocratique*[85] préfigure les deux derniers piliers du *Socle* actuel. La commission Thélot ne s'autorisera pas à aller plus avant dans la détermination de contenus, mission trop symboliquement importante pour ne pas être confiée à des instances décisionnaires investies démocratiquement de l'autorité légitime pour le faire. *Il est donc nécessaire,* écrit THELOT (2004 : 39) *de décider d'une procédure qui permette d'arriver réellement à une définition d'un socle d'une part, et qui lui confère une légitimité incontestable d'autre part* .

D'une part, depuis 1882, la *légitimité* des choix en matière de programmes reposait sur l'autorité suprême du ministère de l'Education nationale, qui s'était le plus souvent adjoint les cautions morales et intellectuelles de diverses commissions de spécialistes, mais prenait elle-même les décisions dans les domaines qui la concernait. D'autre part, l'idée qu'un *savoir commun, variable avec le temps de notre civilisation particulière* (GISCARD D'ESTAING, 1976) doit traverser les programmes scolaires n'était pas nouvelle, mais aucun ministre ne s'était jusqu'alors hasardé à la mettre en œuvre. Après que la commission Thélot a rendu son rapport (2004), les lignes vont bouger et le processus va s'accélérer.

---

[84] Le socle commun se décline en termes de connaissances, de compétences et de règles de comportement. La définition de son contenu ne relève pas de l'évidence, pour deux raisons au moins : il correspond aux besoins de la société et ceux-ci évoluent dans le temps ; à tout instant un certain nombre d'options se présentent, parmi lesquelles il est nécessaire de choisir au nom des valeurs que l'on veut promouvoir. (THELOT, 2004 : 38)

[85] La Commission estime que le socle pourrait être constitué de deux piliers (la langue française et les mathématiques), de deux compétences (l'anglais de communication internationale et les technologies de la communication et de l'information), et de l'éducation à la vie en commun dans une société démocratique (THELOT, 2004 : 53).

Le **Conseil national des programmes**, créé en 1990 par la Loi d'Orientation de 1989 (Lionel Jospin), va vivre en 2005 ses dernières heures. Composé d'experts (inspecteurs généraux de l'éducation nationale), d'intellectuels (les essayistes Tzvetan Todorov et Gilles Lipovetsky et l'écrivain Jorge Semprun) et du chercheur belge spécialisé dans la question des contenus Jean-Marie de Ketele, le CNP était – comme son nom l'indique – davantage conçu pour s'interroger sur la définition de contenus de savoirs disciplinaires que pour penser un socle commun auquel il ne s'intéresse que tardivement. Tout juste le colloque *Repenser l'école obligatoire*, qu'il réunit en décembre 2003, commence-t-il à aborder les *conditions minimales à respecter pour définir le contenu d'une culture commune : le socle des connaissances et des compétences partagées par la quasi-totalité des jeunes d'une génération* (Actes du colloque, 2004, Albin-Michel et CNDP). Encore les *compétences pour vivre* (qui correspondront aux sixième et septième piliers) n'y sont-elles pas évoquées (GAUTHIER, 2009 : 49).

En avril 2005, le Parlement confie à André **Périssol** (député UMP) une mission d'information parlementaire sur la définition des savoirs enseignés à l'école. La mission auditionne une trentaine de personnalités issues d'horizons les plus divers (économie, politique, recherche, terrain, administration, disciplines académiques, syndicats). La mission Périssol rend ses conclusions en ce qui concerne le *Socle commun, nouvelle référence de l'école obligatoire pour tous les élèves* (GAUTHIER, 2009 : 54).

Le projet, ambitieux, s'articule autour de six *compétences clé*[86], dont deux préfigurent celles du *Socle* de 2006 : *savoir travailler en équipe* et *savoir assumer ses responsabilités, participer, s'impliquer, s'engager, s'orienter, mener un projet.* Si les valeurs de coopération et de responsabilité sont ici en bonne place, le contexte et les caution d'autorité qui s'y rapportent s'éloignent quelque peu de celles de la morale traditionnelle à laquelle nous avaient habituée les programmes scolaires français :

[86] 1. Savoir communiquer dans sa langue
2. Savoir travailler en équipe, coopérer avec autrui, « vivre ensemble »
3. Se forger un esprit critique, savoir valider, analyser, trier l'information
4. Savoir se repérer dans le temps et dans l'espace
5. Développer son potentiel à apprendre
6. Savoir assumer ses responsabilités, participer, s'impliquer, s'engager, s'orienter, mener un projet
(PERISSOL, 2005)

Deux des six *compétences clé* de la Mission Périssol

2. Savoir travailler en équipe, coopérer avec autrui, « vivre ensemble »
Cette compétence a été mise en avant de façon insistante par la plupart des personnes auditionnées, et aussi bien par des confédérations syndicales que patronales.
Elle comprend notamment la capacité d'écouter, de respecter le point de vue des autres, d'exprimer et faire valoir son opinion de façon constructive, de travailler en équipe et en réseau, de contribuer à résoudre un conflit. Il s'agit de pouvoir atteindre des objectifs qui ne peuvent se réaliser sans conjuguer les forces de chacun.
L'Union européenne précise qu'elle inclut la faculté d'exprimer de manière constructive sa frustration, c'est-à-dire la maîtrise de l'agressivité et de la violence.
Elle comprend la compréhension des codes de conduite et usages généralement acceptés et promus dans différentes sociétés.
Elle inclut une certaine aptitude à identifier et à comprendre des points de vue différents engendrés par exemple par la diversité culturelle.

[…]

6. Savoir assumer ses responsabilités, participer, s'impliquer, s'engager, s'orienter, mener un projet
Il s'agit là de la compétence civique qui inclut la reconnaissance de l'intérêt général, l'acceptation de devoirs au-delà des droits, l'appropriation des grandes problématiques sociales, économiques, environnementales, le respect de l'opinion d'autrui, la capacité à se prendre en charge, à s'engager, à prendre des décisions et à les assumer. Savoir choisir, réaliser un projet, prendre des initiatives, c'est-à-dire développer son autonomie.

Rapport d'information sur la définition des savoirs enseignés à l'école, 2005.

Les références au monde de **l'entreprise** d'une part (*confédérations syndicales et patronales*) et aux cadres **européens** d'autre part (*L'Union européenne précise qu'elle*…) rattachent clairement les propositions de la mission Périssol à des valeurs assez novatrices dans le monde de l'éducation français. Elles s'éloignent quoi qu'il en soit des cautions d'autorité traditionnellement convoquées par les ministères successifs de l'Education nationale. Qu'il faille préparer les élèves au monde du travail est certes une constante depuis les programmes de 1882, mais aller questionner les chefs d'entreprise sur leurs attentes à l'égard du système éducatif est en revanche une démarche assez nouvelle, voire iconoclaste. Quant à l'idée de se conformer aux valeurs supranationales défendues par le Conseil *éducation* du Conseil européen, elle a pu apparaître comme une dépossession de la République de ses prérogatives nationales.

Le **Premier ministre** ne va pas souhaiter que le Parlement légifère davantage dans ce domaine. La Loi d'Orientation *et de programme pour l'avenir de l'école* du 23 avril 2005, promulguée par le Président de la République Jacques Chirac[87]se contente d'acter le principe d'un socle commun

[87] Les autres signataires de cette loi sont le premier ministre, le ministre de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche François Fillon, les ministres de l'Economie, des Finances et de l'industrie, de la Fonction publique et de la Réforme de l'Etat, de l'Agriculture, de l'Alimentation, de la Pêche et de la Ruralité, et de l'Outre-mer.

(article 9) et d'en confier la rédaction à une instance qu'elle crée (article 14) tout en mettant fin aux activités du Conseil national des programmes : le *Haut Conseil de l'Education*.

Le Socle commun dans la Loi d'Orientation de 2005

La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société. Ce socle comprend :

- la maîtrise de la langue française ;
- la maîtrise des principaux éléments de mathématiques ;
- une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté ;
- la pratique d'au moins une langue vivante étrangère ;
- la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication.

Ces connaissances et compétences sont précisées par décret pris après avis du Haut Conseil de l'éducation. […]

Loi d'Orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005, article 9, B.O. n° 18 du 5 mai 2

Dans la Loi de 2005, le *Socle* n'a d'ailleurs encore que cinq piliers, dont les intitulés sont pour le moins rudimentaires, sans qu'aucune annexe ne soit tout d'abord prévue pour en préciser les contenus. Il est, de plus, difficile de savoir si le fait qu'en soient totalement absentes les compétences *sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative* est ou non l'expression d'une volonté politique ou le signe d'un simple oubli de ces aspects non disciplinaires de l'éducation.

La rédaction du Socle

Le **Haut Conseil de l'Education** (HCE) va donc se mettre très vite au travail. Dans sa composition, il manifeste également une volonté politique de soustraire l'éducation nationale au *monopole des experts* (GAUTHIER, 2009 : 54-55) :

> Présidé par Bruno Racine, le président de la Bibliothèque nationale de France, il est composé de quatre experts de l'éducation, essentiellement d'anciens recteurs et inspecteurs généraux, mais qui ont produit aussi des connaissances de type universitaire sur l'école, ainsi que de quatre académiques issus des savoirs disciplinaires, et d'un acteur du monde économique. Cette composition lui confère une sorte d'équilibre entre expertises techniques et scientifiques et savoirs académiques, ce qui n'était pas le cas des autres instances analysées.

Dans sa méthode, le HCE s'attache à rendre son travail compatible avec les *compétences-clé* européennes, et tout particulièrement en ajoutant au *Socle* de la Loi de 2005 deux nouveaux piliers qui évoquent assez précisément les *compétences interpersonnelles et civiques,* et *l'esprit d'entreprendre* du cadre européen. Mais surtout, le Haut Conseil auditionne les tenants d'*expertises périphériques*, de *gens qui réussissent là où l'éducation nationale a échoué* (Alain Bouvier, cité par GAUTHIER, 2009 : 55).

Le 11 juillet 2006, le Premier ministre Dominique de Villepin signe le **décret** n° 2006-830 qui institue le *Socle commun* et en détaille les connaissances et compétences à acquérir à l'issue de la scolarité obligatoire dont il *constitue* désormais *le fondement*. Le ministre rappelle que le *Socle commun s'organise en sept compétences. Cinq d'entre elles font l'objet, à un titre ou à un autre, des actuels programmes d'enseignement : la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les compétences de base en mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste*.

Il s'agit effectivement des cinq piliers dont parlait déjà la Loi de 2005. A ces piliers qu'il considère comme relevant des programmes, il ajoute deux autres domaines transdisciplinaires, qu'il soumet à l'attention des destinataires du décret :

> Deux autres domaines ne font pas encore l'objet d'une attention suffisante au sein de l'institution scolaire : il s'agit d'une part des compétences sociales et civiques et, d'autre part, de l'autonomie et de l'initiative des élèves.
>
> Chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité.
>
> (Socle commun de connaissances et de compétences, décret du 11 juillet 2006)

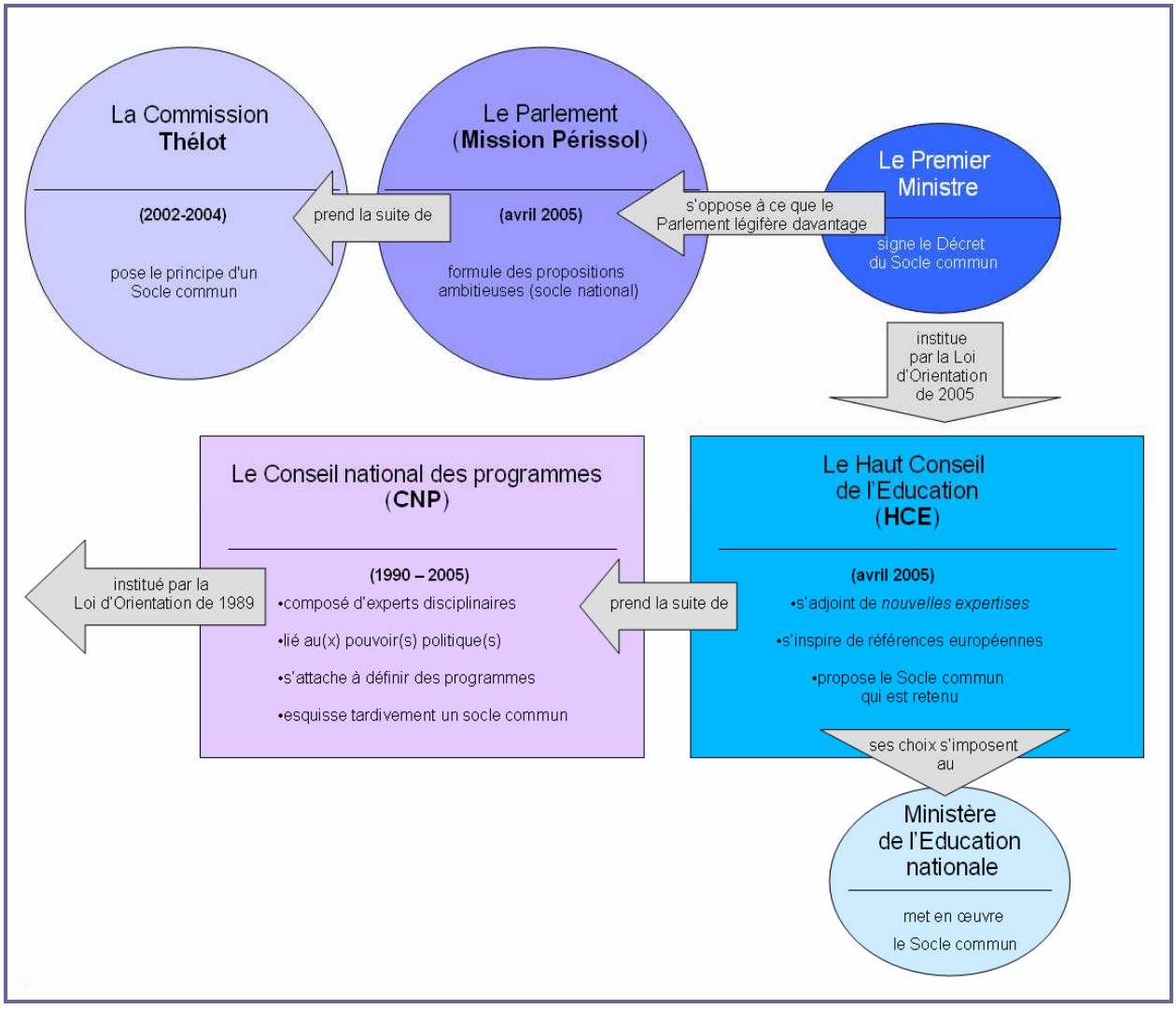


Figure 9 – Représentation schématique des enjeux de pouvoir mis en œuvre à l'occasion de la rédaction du *Socle commun*

Même les programmes de 1882 – fondateurs s'il en fut – étaient annexés à un ***arrêté*** pris par le ministre de l'Instruction publique. En ce qui concerne le *Socle commun*, une *loi* engage tout d'abord le président et six ministres, puis un *décret* est pris par le premier d'entre eux ; *Le ministère de l'éducation nationale de son côté vit très mal l'intervention du législateur*, écrit Roger-François GAUTHIER (2009 : 39) *et entend bien que le décret manifeste la reprise en main du dossier par le pouvoir exécutif, dont il prétend être le bras 'éducatif'*.

Il n'est pas interdit de voir là une des raisons du peu d'enthousiasme du ministère à mettre en œuvre le *Socle commun*, du moins dans les quelques années qui vont suivre :

> On remarque d'une part qu'après l'effervescence des années 2004-2006, la question du socle commun ne semble pas faire partie dans les années immédiatement successives des priorités actives du ministère, cela malgré le fait que ce soit la même majorité politique qui soit au pouvoir qu'en 2006 : s'exprimant en réponse à un chercheur qui lui faisait remarquer l'absence de référence au socle dans des projets de nouveaux programmes pour l'école primaire élaborés en 2008, le ministre Xavier Darcos aurait eu cette réaction « on l'a oublié ! » ; de même, dans la lettre de mission adressée le 5 juillet 2007 par le président de la République au ministre de l'éducation nationale qu'il venait de nommer, aucune mention n'est faite de ce qui avait été la grande innovation de la loi de 2005, à laquelle est associé le nom de François Fillon, Premier ministre pourtant du gouvernement dont Xavier Darcos est le ministre de l'éducation nationale.
>
> (GAUTHIER, 2009 : 40).

Jusqu'aux dernières injonctions de la circulaire de rentrée 2010, qui réaffirme la pérennité du *Socle* et demande aux acteurs de la communauté éducative d'en mettre en œuvre les implications, notamment en matière d'évaluation en fin de scolarité obligatoire, un certain nombre d'observateurs se demandaient encore quel avenir avait ce texte de loi. Car si l'on suspecte le ministère lui-même d'en avoir tout d'abord fait peu de cas, que penser des équipes pédagogiques, pour lesquelles les modalités d'évaluation du *Socle commun* demandent pour le moins des heures de concertation, si ce n'est une remise en cause radicale des pratiques pédagogiques !

Il est certes un peu tôt pour imaginer le futur de la révolution curriculaire que représente le *Socle commun* de connaissances et de compétences. Cependant, inscrit dans la Loi, détaillé par décret, inspiré des grandes orientations européennes et d'expertises les plus diverses, le texte du *Socle* mérite qu'on s'y attarde. Les deux derniers piliers, notamment, nous semblent emblématiques de l'esprit de ce socle :

- Le décret pose implicitement qu'ils ne faisaient jusqu'alors pas partie des programmes d'enseignement. Les *compétences sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative* seraient donc la matière d'une éducation **nouvelle**.

- Alors que chacun des cinq premiers piliers du *Socle* peuvent être rattachés, plus ou moins indirectement, à un domaine disciplinaire, on peine à enfermer les compétences des sixième et septième piliers dans l'un d'entre eux. Ils sont par essence, **transversaux**, comme le furent avant eux l'instruction religieuse, la morale, puis l'éducation civique qui devaient imprégner les champs de chacune des disciplines de l'enseignement scolaire.

- Enfin, par cette transdisciplinarité même, les compétences des sixième et septième piliers touchent aux **valeurs** de notre société, à celles, en tous cas, que doit diffuser le système éducatif au plus grand nombre des enfants de France. Ce sont ces valeurs communes qu'ils devront partager à la sortie du système éducatif.

Nous avons déjà souligné la difficulté de transmettre des valeurs au collège : elle n'est pas insurmontable. Il s'agit tout de même de **partager ces valeurs** au sein d'une **équipe** pluri-disciplinaire, élargie aux personnels de *Vie scolaire* et de direction – quand il suffisait que le seul instituteur les professe dans le cadre de sa classe de l'enseignement primaire lorsque l'instruction n'était obligatoire que jusqu'à treize ans. L'interprétation et l'appropriation de ces valeurs par chaque acteur semblent d'ailleurs des passages obligés dans la mise en œuvre de cette modalité éducative relativement nouvelle.

2.2.3. Socle commun *: des valeurs nouvelles ?*

Puisque nous avons adopté jusqu'ici une approche historique pour mettre ces compétences sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative en perspective avec ce qui, dans les textes programmatiques de l'école française, a pu les précéder, nous voudrions conclure celle-ci par une mise en regard des valeurs du *Socle* et de quelques uns des principaux textes antérieurs. Nous prendrons comme point de départ les attitudes exigées à l'issue de la scolarité obligatoire par le texte du *Socle*, que nous comparerons aux valeurs exprimées dans ces textes très différents et à notre sens emblématiques de systèmes idéologiques défendus en France depuis l'avènement de la République.

Il s'agira, en ce qui concerne la *morale*, des programmes pour l'école primaire de 1882 (Ferry), dont nous avons vu l'incontestable dette envers les écrits catéchistiques du XIX^{e} siècle, de ceux de 1941-1942 (Carcopino), qui tentèrent, le temps d'une guerre, d'explorer d'autres références d'autorité et enfin ceux pour le collège de 1945 (François et Monod) qui eurent le souci de s'exonérer des divisions antérieures pour fonder une société plus *humaine*… Après la disparition de la morale en tant que discipline d'enseignement, nous nous référerons aux programmes d'éducation civique de 1985 (Chevènement) et de 1995-98 (Bayrou).

Il s'agira, en ce qui concerne le *Socle*, des compétences de ses sixième et septième piliers, et plus précisément des attitudes attendues en fin de scolarité obligatoire (le texte du *Socle* listant également des connaissances et des capacités au sein de chaque domaine de compétences).

Les attitudes visées par les sixième et septième piliers du *Socle commun* de connaissances et de compétences

Compétences sociales

Respect de **soi**
Respect des **autres**
- **Civilité**
- **Tolérance**
- **Refus des préjugés** et des stéréotypes

Respect de **l'autre sexe**
Respect de **la vie privée**
Volonté de **résoudre pacifiquement les conflits.** Conscience que nul ne peut exister sans autrui :
- Conscience de la **contribution** nécessaire de chacun à la collectivité
- Sens de la **responsabilité** par rapport aux autres
- Nécessité de la **solidarité** : prise en compte des besoins des personnes en difficulté (physiquement, économiquement), en France et ailleurs dans le monde.

Compétences civiques

Conscience de ses **droits et devoirs**

Intérêt pour la **vie publique** et les grands enjeux de société

Conscience de l'importance du **vote** et de la prise de décision démocratique

Volonté de participer à des **activités civiques**

Autonomie

Volonté de **se prendre en charge** personnellement, d'exploiter ses facultés intellectuelles et physiques
Conscience de la nécessité de **s'impliquer**, de rechercher des occasions d'apprendre
Conscience de **l'influence des autres** sur ses valeurs et ses choix
Ouverture d'esprit aux **différents secteurs professionnels** et conscience de leur égale dignité

Prise d'initiative

Curiosité, **créativité**

Motivation et détermination dans la réalisation d'objectifs

Socle commun de connaissances et de compétences, décret du 11 juillet 2006

Pour saisir la diversité des influences historiques dans les développements de ces deux piliers du *Socle*, nous procéderons une fois encore chronologiquement. Commençant par celles des valeurs du *Socle* qui nous semblent devoir aux programmes de morale de 1882, nous poursuivrons par celles qui ne sont apparues dans les instructions officielles françaises que plus tardivement, pour terminer par les éléments du *Socle* qui nous paraissent véritablement nouveaux dans le domaine des attendus de fin de scolarité.

Compétences sociales, entre respect et solidarité

Les compétences sociales, en premier lieu, semblent devoir beaucoup aux **valeurs républicaines** de 1882, donc à celles des catéchismes chrétiens desquels elles s'inspiraient. Or, si elles peuvent (ce qu'elles ne font cependant pas) se réclamer des premières, il est bien peu envisageable, dans le contexte de laïcité revendiquée qui est celui de la France qu'elle se réfère aux seconds. Le texte du VI^{e} pilier du *Socle commun* ne s'exonère cependant pas de la nécessité de se référer à quelques grands textes fondateurs de la République et de la démocratie françaises. Ce pilier, dont nous étudions ici le volet *attitudes*, comprend également, comme tous les autres, un volet *connaissances* (et un autre intitulé *capacités*).

Au nombre des *connaissances* à acquérir au titre de ce VI^{e} pilier, voici ce que le *citoyen* devra **connaître**, en plus de *la maîtrise de la langue française, la culture humaniste et la culture scientifique*, pour *éclairer sa liberté* :

> • la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen ;
> • la Convention internationale des droits de l'enfant ;
> • les symboles de la République et leur signification (drapeau, devise, hymne national) ;
> • les règles fondamentales de la vie démocratique (la loi, le principe de la représentation, le suffrage universel, le secret du vote, la décision majoritaire et les droits de l'opposition) dont l'apprentissage concret commence à l'école primaire dans diverses situations de la vie quotidienne et se poursuit au collège, en particulier par l'élection des délégués ;
> • le lien entre le respect des règles de la vie sociale et politique et les valeurs qui fondent la République.
>
> (Socle commun de connaissances et de compétences, VI^{e} pilier)

La **Déclaration des droits de l'homme et du citoyen**, écrite dans un temple protestant et promulguée par le très-catholique Roi de France le 3 novembre 1789, est l'un des textes fondateurs de la République française laïque. Mais ce texte, pour fondateur qu'il soit, n'énonce que des **droits**. En vain l'abbé Grégoire plaida-t-il pour l'introduction dans la Déclaration de 1789 d'une partie consacrée aux ***devoirs***.

Seule la Constituante l'exaucera, dans la III[e] Déclaration, celle de 1795[88]. Mais ce n'est pas à ce texte que renvoie le *Socle commun*, quand bien-même les attitudes qu'il réclame des élèves s'apparentent précisément bien davantage à des devoirs qu'à des droits.

La **Convention internationale des droits de l'enfant** est, quant à elle, sensiblement plus récente – même si sa date (20 novembre 1989) laisse à penser que le bicentenaire de la Révolution française n'est pas totalement étranger au choix du moment de sa rédaction. Aucun de ses 54 articles ne donne le moindre *devoir* à l'enfant. Le *Socle commun* évoque bien des *règles fondamentales de la vie démocratique*, des *règles de la vie sociale et politique*, des *valeurs qui fondent la République*… mais se garde de les détailler.
Seuls les **droits** (*de l'homme, de l'enfant*…) sont effectivement détaillés dans les référentiels invoqués par le texte du *Socle* ; les **devoirs** ne le sont pas.

Ce qui est clair, c'est que la **République** semble tenir lieu de référence en ce qui concerne les **valeurs**. Ce qui l'est moins, ce sont les valeurs en question, derrière l'imprécision desquelles il

[88] La partie consacrée aux devoirs du citoyen dans la Déclaration de 1795 est pourtant assez proche des injonctions d'une morale traditionnelle, sinon chrétienne. Il faut préciser qu'elle a été proclamée en présence de l'Etre suprême, ce qui lui confère une incontestable autorité, celle d'une référence commune aux laïcs et aux religieux un tant soit peu révolutionnaires. En voici les neuf articles :

> Article 1er. *La déclaration des droits contient les obligations des législateurs : le maintien de la société demande que ceux qui la composent connaissent et remplissent également leurs devoirs.*
>
> Article 2. *Tous les devoirs de l'homme et du citoyen dérivent de ces deux principes, gravés par la nature dans tous les cœurs :*
> ⇒ *Ne faites pas à autrui ce que vous ne voudriez pas qu'il vous fît.*
> ⇒ *Faites constamment aux autres le bien que vous voudriez en recevoir*.
>
> Article 3. *Les obligations de chacun envers la société consistent à la défendre, à la servir, à vivre soumis aux lois, et à respecter ceux qui en sont les organes.*
>
> Article 4. *Nul n'est bon citoyen s'il n'est bon fils, bon père, bon ami, bon époux.*
>
> Article 5. *Nul n'est homme de bien, s'il n'est franchement et religieusement observateur des lois.*
>
> Article 6. *Celui qui viole ouvertement les lois se déclare en état de guerre contre la société.*
>
> Article 7. *Celui qui, sans enfreindre les lois, les élude par ruse ou par adresse, blesse les intérêts de tous ; il se rend indigne de leur bienveillance et de leur estime*.
>
> Article 8. *C'est sur le maintien des propriétés que reposent la culture des terres, toutes les productions, tout moyen de travail, et tout ordre social*.
>
> Article 9. *Tout citoyen doit ses services à la patrie et au maintien de la liberté, de l'égalité et de la propriété, toutes les fois que la loi l'appelle à les défendre.*

Troisième déclaration des droits de l'homme et du citoyen, préambule à la Constitution du 5 fructidor an III – 22 août 1795, en ligne sur : http://ledroitcriminel.free.fr/la_legislation_criminelle/textes_fondamentaux/declaration_droits_homme_22_08_1795.htm

n'est pas impossible de laisser place à des **interprétations** diverses de ce que doivent être les *règles de la vie sociale*… La liberté pédagogique est, dans ce domaine plus encore que dans les domaines disciplinaires, non seulement revendiquée par les enseignants, mais encore accordée par les inspecteurs, attachés, eux aussi, à une discipline scolaire davantage qu'à l'éducation aux valeurs, même si celle-là passe parfois par celle-ci. Les inspecteurs *Etablissements- Vie scolaire*, qui ont autorité sur les chefs d'établissement stagiaires, les conseillers principaux d'éducation et les professeurs-documentalistes ont probablement sur ces questions un regard plus transversal, parce que détaché des choix disciplinaires. C'est également l'une des raisons pour lesquelles notre analyse des résultats de l'évaluation des compétences sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative, formant l'objet des chapitres suivants, passera principalement par les catégories de personnels dépendant de ces inspecteurs.

Cela dit, et quelle que soit **l'imprécision des référentiels** moraux dont se réclament les valeurs décrites par le VI^{e} pilier du *Socle*, les préceptes énoncés sont en revanche assez longuement définis – ce qui n'interdit certes pas l'interprétation que peuvent en avoir les équipes éducatives des différents établissements, notamment lorsqu'il s'agit d'évaluer dans ces domaines les performances de leurs élèves. Les deux versants de la morale – devoirs envers soi-même et devoirs envers les autres – sont donc ici développés :

Le ***respect de soi/respect des autres*** du *Socle* n'est autre que la transposition de la deuxième partie du *sommaire des lois de Dieu* (BOISSARD, 1826 : 38) qui enjoint au chrétien d'*aimer son prochain comme soi-même*, réduisant l'exigence de l'**amour** à celle du **respect**. Ledit catéchisme déduisait des *Devoirs envers soi-même* et des *Devoirs envers les autres*, ce que reprenaient textuellement les programmes de morale républicaine pour le Cours moyen. Les *devoirs envers soi-même* de 1882 (*propreté, sobriété, tempérance* en ce qui concerne le *corps*, *véracité, sincérité, respect de soi-même* et *modestie* en ce qui concerne l'*âme*) deviennent en 1945 les *disciplines individuelles* (*respect de la vérité, courage, bonté, sympathie*). Le mot *respect* (de soi, des autres) revient en 1985, avec le retour de l'éducation théoriquement *civique*. Les derniers programmes de l'avant-socle parlaient même d'une *éducation* qui permette à l'enfant *de réaffirmer son identité et d'acquérir le respect des autres*, ce qui renverse quelque peu la démarche : il ne s'agissait plus d'être respectueux, mais respectable – l'un n'étant d'ailleurs pas exclusif de l'autre.

Le *Socle* va cependant plus loin en ce qui concerne le respect des autres, qu'il décline en trois axes : *civilité, tolérance*, et *refus des préjugés et des stéréotypes*. La ***civilité*** est probablement l'avatar très atténué de la *docilité* et de la *convenance* sollicitées des élèves de Cours moyen en 1882. L'Etat français ne réclamait déjà plus que des *notions pratiques de politesse, de tenue et de savoir-vivre*, ce que le législateur de l'après-guerre traduisait par *propreté, politesse, courtoisie et bonne grâce*. Les instructions postérieures se bornent à la notion très générale de respect des autres, sans en détailler davantage la teneur, si ce n'est dans le domaine de la ***tolérance***, valeur républicaine originelle puisque figurant dans toutes les instructions officielles depuis 1882. Même les programmes de l'Etat français, qui y associent le *respect de la pensée d'autrui et des croyances religieuses*, réclament des élèves la *tolérance*. Ceux de la Libération couplent ce mot avec l'*esprit critique* et ceux de 1985 font suivre le chapitre de la tolérance par celui du *refus des racismes*. Dans le domaine du ***refus des préjugés et des stéréotypes***, les programmes de 1882 pour le Cours élémentaire enjoignaient déjà de redresser les *notions grossières (préjugés et superstitions populaires*…). Les instructions de 1945 et de 1985 inscrivent le refus du, puis *des* racismes au programme, celles de 1995-98 proposant même aux élèves de 5ème la lutte contre les discriminations.

Le *Socle* place au nombre de ses valeurs le **respect de la vie privée**, que les instructions de 1882 voyaient comme la nécessité de *ne porter atteinte ni à la vie, ni à la personne, ni aux biens, ni à la réputation d'autrui*. Carcopino, en 1941, parle, lui aussi, de *respect et de dignité de la personne humaine*, avant que cette notion ne tombe un peu dans l'oubli, eu égard, peut-être, à ce que firent les autres ministres de Vichy du *respect et de la dignité de la personne humaine*… L'expression textuelle *vie privée* n'arrive dans les programmes qu'en 1985, lorsque Chevènement précise que l'éducation civique *s'abstient de toute ingérence dans la vie privée* ; elle est reprise selon la terminologie du *Socle* (*droit au respect de la vie privée*) dans les programmes de 4e de 1995-98.

La dernière (*last but not least*) des compétences sociales du *Socle* est la conscience que **nul ne peut exister sans autrui**, avec ses trois axes de réflexion : *conscience de la contribution nécessaire de chacun à la collectivité, sens de la responsabilité* et *nécessité de la solidarité*. En matière de **contribution**, il n'est pas de programme de morale, puis d'éducation civique qui ne

loue les vertus de l'impôt. Ceux de 1882 condamnent *toute fraude envers l'Etat*, ceux de 1941 rappellent que *le travail des Français est la ressource suprême de la patrie*, et jusqu'en 1945, on souligne la nécessité de *l'impôt* et de *la probité fiscale*. D'apparence moins partisane, les programmes de 1985 passent en revue l'arsenal fiscal en vigueur sur notre territoire, des *impôts locaux* (6ème) au *budget de l'Etat* et à *la fiscalité* (3ème). Les programmes de 1995-98 reviennent à la charge en précisant que *l'exercice de la citoyenneté* exige *le respect des lois* et *le consentement à l'impôt*… La notion de **responsabilité**, présente dans le *Socle*, apparaît dans les programmes antérieurs de façon plus discontinue : *le sentiment et l'idée de responsabilité* sont bien là dès le programme de Cours moyen de 1882, mais ils désertent celui de 1941, remplacé par l'importance accordée au *rôle du chef*, responsable suprême… Curieusement, le mot *responsabilité* n'apparaît pas dans les programmes écrits à la Libération ; il n'est réutilisé que sous Chevènement, pour qui le professeur *s'efforce de développer chez les élèves le sens de la responsabilité et le goût de l'action collective*. Les programmes de 1995-98 lient *l'idée de responsabilité* au *concept de solidarité* (5ème), comme le fera le *Socle* en 2006. La **solidarité**, enfin, forge le ciment de tous les systèmes politiques qui se succédèrent depuis la IIIe République : liée à la *fraternité humaine* en 1882, à *l'esprit d'équipe* en 1941 et 1945[89], au *concept de sécurité* (et, donc, à *l'idée de responsabilité* en 1995-98), la solidarité semble indissociable de toute forme d'éducation morale en France.

La seule compétence sociale dont nous n'ayons jusqu'ici pas parlé – et pour cause ! – est celle du **respect envers l'autre sexe**. C'est en vain qu'on en chercherait trace dans les programmes de la IIIe République, qui disjoignent les destinées professionnelles des filles et des garçons pour lesquels les programmes disciplinaires eux-mêmes ne sont pas toujours les mêmes. Le silence sur la place de la femme dans la société est patent, même dans les programmes écrits sous Pétain, lequel accordait pourtant, au moins, une importance toute particulière au rôle joué par les *mères* dans l'éducation de leurs enfants[90]. Le *respect de l'autre sexe* ne trouve dans les programmes en vigueur durant toute la IVe République et jusqu'en 1977 pas davantage d'écho – il est vrai qu'ils ont été écrits avant que le droit de vote ne soit accordé aux femmes, en 1948. En 1985, apparaît

[89] Précisons que les programmes de 1945 distinguent, contrairement à ceux de 1941, la *solidarité pour* de la *solidarité contre*. Ils rattachent, de plus, la solidarité à la *serviabilité*, et ne se bornent pas à louer les mérites de la solidarité *nationale* ; ils lient *l'humanité* avec la *solidarité internationale*…

[90] Le Maréchal Pétain est à l'origine de l'institution, en 1941, de la *Fête des mères*, encore en vigueur aujourd'hui.

timidement un chapitre *les droits de la femme* au programme d'éducation civique de 4e. Mais il faut attendre 1995-98 pour que le *sexisme* soit listé au nombre des *discriminations* que les élèves de 5ème sont invités à refuser. L'apparition du respect de l'autre sexe au nombre des compétences sociales à acquérir en fin de scolarité obligatoire, ainsi que la distinction opérée par le *Socle* entre cette forme de discrimination et d'autres, en font sans doute l'une des valeurs sociales les plus novatrices dudit *Socle*.

Civisme, entre information et démocratie

Reste que le sixième pilier comprend également des **compétences civiques**, domaine qui peut sembler recouvrir un champ disciplinaire existant – et même persistant, malgré sa brève disparition entre 1977 et 1985. On pourrait imaginer que le *Socle* ne soit, en la matière, que la transposition en compétences de connaissances déjà enseignées. Pourtant, les quatre attitudes listées au titre des compétences civiques du *Socle* ont connu des bonheurs divers au long de l'histoire des programmes.

En ce qui concerne la **conscience de ses droits et devoirs**, *compétence* qui confine, il est vrai, à la *connaissance*, elle fait partie intégrante des programmes depuis au moins 1882, qui déclinent toute sa morale en *Devoirs envers*… Un chapitre, cependant, liste les *droits qui correspondent à ces devoirs : liberté individuelle, liberté de conscience, liberté de travail, liberté d'association* (Cours supérieur). *Les devoirs du Français* (*le loyalisme envers le chef de l'Etat*) font encore partie des programmes de 1941, peu prolixes, en revanche, sur la question des droits. Ceux de 1945 n'insistent pas non plus sur la question des droits (seul le *service public est dû au citoyen*) et guère davantage sur les *devoirs* qui sont alors principalement ceux *envers la Nation* (*la volonté de servir, l'acceptation du sacrifice*…). Il faut attendre 1985 pour que les *droits et devoirs du citoyen* entrent sous cette forme dans les programmes (4e), et 1995-98 pour que ces *droits et devoirs* soient ceux *de la personne* dans les programmes de 6ème.

L'intérêt pour la vie publique et les grands enjeux de société, qui entre dans le *Socle* en 2006 dans un contexte pédagogique où l'éducation aux médias est développée au collège par de nombreuses injonctions institutionnelles, semble d'introduction plus récente dans les programmes français. Encore faut-il considérer que ces *grands enjeux* eux-mêmes ont nécessairement évolué

depuis l'école de Jules Ferry et qu'ils se placent, dans les différents programmes du XX^{e} siècle, sous des appellations diverses, assez éloignées de cette terminologie propre à l'énoncé du *Socle* au début du XXI^{e}. En ce qui concerne les allusions des textes à la ***société*** en tant que telle, les programmes de 1882 (*les bienfaits de la société*) jusqu'à 1941 (*l'organisation de la Nation*) restent sur du descriptif. Ceux de l'immédiat après-guerre déclinent ainsi *l'apprentissage de la démocratie* : *L'individu ne peut pas se désintéresser de la vie du groupe ; il doit suivre les affaires de sa commune, de son département, de l'Etat*. Ils ajoutent même : *il doit pouvoir suivre par la presse et par la radio la vie de la Nation*. Le principe est simplement rappelé par les instructions de 1995-98 qui met *l'opinion publique et les médias* au programme de 3ème.

A contrario, **la conscience de l'importance du vote et de la prise de décision démocratique** est au programme depuis 1882 où l'on traite de la question du *vote (il est moralement obligatoire ; il doit être libre, consciencieux, désintéressé, éclairé)* (Cours supérieur). Certes, rien n'est dit sur la démocratie dans les programmes de 1941, mais ceux de 1945 précisent sobrement que *le bon citoyen doit voter*. Ceux de 1985 pour les élèves de 3ème se terminent sur ces mots : *Conclusion – les valeurs de la démocratie*, notion reprise en préambule des programmes d'éducation civique au collège dix ans plus tard :

> L'éducation civique est une formation de l'homme et du citoyen. Elle répond à trois finalités principales : l'éducation aux droits de l'homme et à la citoyenneté par l'acquisition des principes et valeurs qui fondent et organisent la démocratie et la République…

La dernière des attitudes requises par le *Socle* dans le cadre des compétences civiques est la **volonté de participer à des activités civiques**. Les programmes requièrent en effet depuis fort longtemps l'implication des citoyens dans la légitimation des structures nationales ou locales qu'ils ont pour charge d'élire et à l'autorité desquelles ils auront ensuite le devoir de se soumettre. En 1882, les programmes décrivent ainsi *ce que l'homme doit à la patrie ; l'obéissance, le dévouement, la fidélité au drapeau* (Cours supérieur). En 1941, ils parlent même de *piété envers la patrie et les devoirs qu'elle implique : l'esprit de sacrifice, la volonté de servir ; la communauté nationale ; le drapeau ; l'hymne national*. Plus prosaïques, les programmes de la Libération enjoignent d'étudier en 6ème *les manifestations du civisme local*. Jean-Pierre Chevènement décrit ainsi, en 1985, la discipline à laquelle il vient de redonner un

horaire hebdomadaire : *cet enseignement concerne essentiellement la vie de l'homme en tant que citoyen, c'est-à-dire dans ses rapports avec l'Etat et avec les autres membres de la collectivité nationale qui participeront à la vie démocratique*, ce qui est une manière périphrastique de promouvoir l'implication civique des élèves. Le texte du *Socle* est seulement un peu plus explicite sur cette question.

Les compétences du sixième pilier constituent, nous le voyons, des reformulations de valeurs antérieurement défendues, plutôt dans le cadre des programmes de morale en ce qui concerne les **compétences sociales**, plutôt d'éducation **civique** pour les compétences du même nom. Elles doivent beaucoup aux programmes fondateurs de la III^{e} République, et à peine moins à ceux du législateur de 1945. Les *attitudes* sociales attendues des élèves s'adaptent, il est vrai, aux évolutions de la société, tout autant qu'à celles des taxinomies curriculaires. Mais, à l'exception notable du *respect de l'autre sexe*, elles sont assez consensuelles pour reprendre les valeurs défendues dans les programmes antérieurs sans être en contradiction flagrante avec aucun d'entre eux. Quant aux *attitudes* civiques, (sur lesquelles les programmes de 1941 font bien évidemment l'impasse) elles suivent l'évolution des structures démocratiques de notre pays et de la place qu'elles laissèrent aux individus : *soldats* en 1882, *citoyen* dès 1945 et même, après 1995, *personnes*. Le *Socle* s'inscrit dans cette évolution en articulant ces différentes facettes de la personnalité de l'individu dans ses rapports avec la vie publique et les grands enjeux de société.

Autonomie et initiative : la part belle à l'individu

Toutefois, le *Socle* français inclut également un VII^{e} pilier, également transversal, participant lui aussi d'une certaine forme d'éducation aux valeurs. Il s'agit de **l'autonomie** et de **l'initiative**. Or, cette notion d'autonomie est d'introduction relativement récente dans les textes programmatiques français. Sans exagérer beaucoup, il n'est pas impossible de dater son apparition, simultanée de l'adoption de l'approche par compétences propre au *Socle commun*. La présence, en face des valeurs de **respect** et de **coopération** avec l'autre (VI^{e} pilier), d'un pôle moral centré sur l'autonomie et l'initiative (VII^{e} pilier) est probablement le reflet d'une évolution sociétale laissant une part croissante à **l'individualisation**, y compris en éducation, avec les risques de dérives vers l'individualisme que cela comporte.

> L'autonomie exige des compétences, mais ne s'y réduit pas. Nul ne deviendra autonome s'il ne le souhaite. Cette valeur n'est pas universelle. Elle est indissociable de la modernité, de la démocratie et de l'individualisme. Il serait donc abusif d'en faire une norme à toute époque, dans toute société. En revanche, dans les sociétés développées, le système de valeur privilégie l'autonomie comme aspiration et base d'une identité individuelle. (PERRENOUD, 2003 : 114)

L'autonomie est aussi, d'une certaine façon, la traduction de la devise républicaine qui encourage l'égalité et la fraternité, certes, mais avant tout la **liberté** – et pourquoi pas à la liberté *individuelle* ?

Les compétences du septième pilier évoquent en conséquence moins l'univers linguistique des programmes connus jusqu'alors. Le terme d'**autonomie** n'y apparaît pas. Celui d'**initiative** guère davantage : à peine les élèves de 1882 se voient-ils exhortés au *courage dans le péril et dans le malheur*, à la *patience* et à l'*esprit d'initiative* (cours moyen), sans que cette expression n'apparaisse plus jamais dans les programmes de morale ou d'éducation civique. Dès lors, au moins deux hypothèses s'imposent à nous :

- ou bien nous nous éloignons, avec les compétences du septième pilier, des champs disciplinaires auxquels étaient rattachées, malgré qu'on en ait, les compétences sociales et civiques ;
- ou bien nous assistons, en 2006, à l'introduction de valeurs *vraiment* nouvelles dans le champ curriculaire français. Il n'est pas impossible d'émettre l'hypothèse selon laquelle les valeurs de la société française évoluent dans le sens, par exemple, d'une montée de l'individualisme.

Sémantiquement, l'opposition entre les compétences du sixième et celles du septième pilier du *Socle* semble patente. D'un côté, les compétences **sociales**, qui réfèrent à la société (ou pour le moins à un groupe social) et les compétences **civiques**, qui positionnent l'élève en tant que citoyen, donc en membre d'un état, d'un système politiquement organisé. Ces deux groupements de compétence définissent a priori un ensemble de valeurs par lesquelles doivent être régis les rapports interpersonnels dans une optique de respect de l'altérité. De l'autre, les compétences d'**autonomie** et d'**initiative**, dont le champ sémantique renvoie à des valeurs pour le moins complémentaires – voire opposées, selon l'interprétation qu'on en donne.

Les **définitions** données par un dictionnaire comme le TLF[91] du terme d'***autonomie*** sont en ce sens éclairantes : il s'agit premièrement de la *faculté de se déterminer par soi-même, de choisir, d'agir librement,* deuxièmement de la *liberté,* de l'*indépendance morale ou intellectuelle.* Nous sommes donc toujours sur le terrain de la morale et des valeurs, mais celles attachées à l'autonomie penchent davantage du côté de l'individu que de celui des relations à autrui. S'il fallait paraphraser la devise républicaine, l'autonomie serait du côté de la liberté et les compétences sociales et civiques de celui de l'égalité et de la fraternité…

De même pour l'**initiative**, *action de celui qui, le premier, propose, entreprend, réalise quelque chose de lui-même* (TLF) et même *trait de caractère qui porte à entreprendre volontiers quelque chose, à prendre une décision, sans attendre d'ordres pour le faire*, les définitions du mot l'entraînent sur le terrain de la prééminence de l'**individu** (*le premier, de lui-même*) sur l'être social (*sans attendre d'ordres*). Ces valeurs sont, en tant que telles, d'introduction récente dans le contexte social qui est le nôtre ; elles ne figurent pas non plus depuis très longtemps dans les attendus à l'issue de la scolarité obligatoire des jeunes français.

L'**autonomie**, tout d'abord, n'est pas une vertu requise – ni même souhaitée – par le législateur depuis très longtemps. *L'éducation morale* de 1882 était *l'art d'incliner la volonté libre vers le bien* et non pas celui de développer une autonomie que les instituteurs d'alors aurait été bien en peine de gérer. La *vertu de sympathie* des programmes de 1945, qui s'attache à *apprendre à vouloir* s'approche confusément de la *volonté de se prendre en charge personnellement* du *Socle commun* ; mais rien, dans les programmes, ne fait la jonction entre 1945 et 2006 !

De même, la *nécessité de rechercher des occasions d'apprendre* du *Socle* n'a-t-elle comme écho dans les programmes antérieurs que la *joie de connaître* de 1945. Mais rien n'y figure sur la *conscience de l'influence des autres sur ses valeurs et sur ses choix* (*Socle commun*). La dernière des quatre attitudes requises dans le cadre de la compétence d'autonomie est l'*ouverture d'esprit aux différents secteurs professionnels* et la *conscience de leur égale dignité*. Si l'on doit chercher à cette formulation un précédent dans les programmes scolaires français, il n'y a guère que dans ceux de morale de l'Etat français que l'on en trouvera trace, lesquels insistent sur *l'amour du*

[91] Le TLF ou *Trésor de la Langue Française* est actuellement l'une des références en matière de lexicologie sur le web gratuit. Il est disponible à l'adresse suivante : http://atilf.atilf.fr

travail, sa nécessité et sa valeur spirituelle, mais aussi sur *la dignité des différentes formes de travail*. Sans doute l'origine de cette compétence est-elle à chercher dans un besoin extérieur au cercle traditionnel de l'éducation – peut-être une demande du monde de l'entreprise. Elle trouve un relatif écho parmi les compétences-clés sur lesquelles travaille l'Europe depuis 2001, où on parlait déjà d'une *aptitude d'apprendre à apprendre*. Parmi les objectifs affichés par le rapport sur *les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation*, le conseil *Education* du Conseil européen posait que *la société attend de l'éducation et de la formation qu'elles permettent à chacun et à chacune d'acquérir les compétences de base nécessaires pour affronter la vie et le travail*. Le *Socle* français de 2006, en faisant de l'éducation à l'orientation une sous-compétence de l'autonomie, indique clairement que l'école se fixe, pour la formation de la personnalité des élèves qui lui sont confiés, des objectifs qui vont au-delà de l'horizon de la scolarité obligatoire : plus question de *prédisposer les garçons aux futurs travaux de l'ouvrier et du soldat* (1882), mais les choix professionnels prolongeant la scolarité sont ici institutionnellement intégrés à la démarche éducative.

L'**initiative** (ou *esprit d'initiative*), compétence du *Socle*, réfère probablement plus au cadre européen de 2001 de *l'esprit d'entreprendre* qu'à toute autre injonction curriculaire antérieure. Le *Socle* décline cette compétence en quatre items qui ne ressemblent guère à ce qu'on avait pu lire jusqu'ici dans les programmes scolaires : *curiosité, créativité, motivation et détermination dans la réalisation d'objectifs*. Seuls les programmes de 1945 avaient parlé de *curiosité*, encore était-ce pour conseiller aux élèves de *faire des collections*… Créativité et motivation ne s'y trouvent pas sous cette forme. Seul le *courage, dans le péril et dans le malheur* en 1882, en tant que *lutte contre la nonchalance et l'oisiveté* en 1945 préfigure-t-il en quelque sorte la notion de motivation introduite dans le *Socle* de 2006. La valeur travail, en filigrane au sein des compétences de ce septième pilier, n'est certes pas nouvelle : elle s'est pourtant singulièrement renouvelée afin de s'approcher au plus près de ce que les instances ayant présidé à sa rédaction ont considéré comme les attentes du monde de l'entreprise. Le décret de 2005, instituant le *Socle* précisait que la maîtrise de ces compétences était indispensable non seulement pour *accomplir avec succès sa scolarité*, mais encore pour *poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société.* Il semble que ce septième pilier soit celui qui ouvre le plus le *succès de la scolarité* vers la *construction de son avenir professionnel*…

L'indépendance des valeurs républicaines à l'égard de tout système de croyances religieuses sous-tend l'histoire de la République depuis ses balbutiements révolutionnaires jusqu'à nos jours, en passant par des épisodes franchement anticléricaux comme ceux qui caractérisèrent les débuts de la III[e] République. Pourtant, l'histoire des programmes scolaires – notamment de morale – ne semble pas avoir suivi cette dynamique, ou du moins pas au même rythme. Lorsque Jules Ferry part en guerre contre *la domination exercée par l'Eglise sur l'Ecole*, il signe néanmoins un programme de morale dont les *devoirs envers Dieu* constituent l'un des trois points principaux. Ce n'est que trente ans après sa mort – dix-huit après la Loi de séparation de l'Eglise et de l'Etat – que Dieu disparaît enfin durablement des programmes (1923). Encore réapparaîtra-t-il quelques mois sous la forme de *la vie des héros et des saints*, sous le gouvernement de Pétain – qui n'est, certes, faut-il le rappeler, pas une république.

Mais il faut, de fait, attendre la deuxième moitié du XX[e] siècle et le traumatisme d'un conflit dominé par **l'intolérance** religieuse pour que se construisent en France de nouveaux référentiels qui ne s'adossent plus à la religion, ni pour la suivre, ni pour la contrer, et cherchent vraiment hors d'elle *ce qui relie les hommes*[92].

Or c'est précisément cette quête de **références nouvelles** et indépendantes des systèmes religieux qui les avaient jusqu'alors construites qui va accentuer en France la question de leur légitimité – tout en ouvrant des champs d'interprétations diverses. La position consistant à s'arc-bouter sur un anticléricalisme daté et conférant, de fait, à la religion catholique un statut à part – d'une certaine manière *référentiel*, même s'il s'agissait de faire de son système de croyances un contre-exemple, n'est plus tenable au lendemain de la guerre. La **Résistance**, qui a uni les efforts de français d'horizons idéologiques fort contrastés, ne peut se réclamer de l'un ou de l'autre. La France de l'Après-guerre ne peut se reconstruire qu'en transcendant ses clivages, sans renier l'héritage, mais sans s'y aliéner non plus. Réécrire les programmes de morale de l'Ecole républicaine est ainsi l'une des priorités absolues des premiers gouvernements provisoires, dès 1945, qui le font de manière originale, exaltant les *disciplines individuelles* (*vérité*, *courage*, *bonté*, *sympathie*), les *vertus professionnelles* et la *vie en groupe* (*classe*, *famille*, *cité*).

[92] Tout en soulignant l'étymologie controversée du mot religion, Alain REY (2004 : 3161) rappelle qu'*à la suite de Lactance, de Tertulien, les autres auteurs chrétiens se plaisent à rattacher* religio *au verbe* religare *« relier », de* re- *(→re-) à valeur intensive et de* ligare *(→lier).*

C’est sur la base de ces programmes-là que la Loi Debré de 1959 va unifier les programmes en France au point d’imposer l’enseignement de la même morale, des mêmes valeurs, dans les établissements publics et dans les établissements privés sous contrat, à l’école laïque et à l’école catholique. Etait-il possible de parvenir à un tel **consensus** dans le contexte français sans faire le sacrifice d’une définition précise des valeurs à enseigner, voire **expurger** des programmes scolaires la morale elle-même ? L’horaire consacré à cet enseignement a d’ailleurs bel et bien disparu entre 1977 et 1985. Sa réapparition n’a pu se faire qu’au prix de l’affirmation d’un certain nombre de **valeurs** morales et civiques, que le législateur a voulu communes à tous les français, et, partant, à tous les élèves (à moins que ce ne soit l’inverse).

La lente maturation des valeurs enseignées en France depuis l’instruction religieuse jusqu’à l’éducation civique en passant par la morale républicaine ne retire rien à la relative soudaineté avec laquelle s’est mis en place le *Socle commun*, dont les sixième et septième piliers rassemblent le cœur de la vision du monde et des rapports humains que souhaitent donner ses rédacteurs. Imprégné de la riche histoire morale d’un pays où les éducateurs ont rarement fait l’économie de la formation des *âmes*, où, au contraire, elle a très longtemps représenté le but ultime (et souvent unique) de l’éducation intellectuelle, le *Socle* à la française donne aux compétences sociales, civiques, d’autonomie et d’initiative une place – et une légitimité – qu’il veut incontestable. Ce *Socle*-là n’est cependant *commun* qu’aux collégiens français…

3. Morale et civisme au-delà des frontières françaises

Cette longue approche historique aura en effet pu sembler quelque peu ethnocentrique. En partant des valeurs chrétiennes (qui, pour peu que l'on les rattache exclusivement à leur simple religion d'origine, ne concernent aujourd'hui qu'une proportion minoritaire de l'humanité) et en nous focalisant sur les péripéties curriculaires françaises, nous courrions le risque de laisser accroire que les valeurs hexagonalement considérées comme **universelles** le sont effectivement. Nous aurions pu également laisser entendre que le ministère de l'Education nationale de la République française, qui les aurait à la fois forgées et codifiées, en était le seul dépositaire. Or c'est bien évidemment à une vision partielle – et partant, partiale – de l'éducation aux valeurs que renverrait une telle analyse.

Tout d'abord parce que la diffusion de l'**éducation romaine** ne s'est pas limitée aux contours de la Gaule – étant, par définition, d'origine étrangère, et par destination vouée à un empire qui s'étendait sur plus de 6 500 000 km^2. Ensuite parce que la **foi chrétienne**, que Rome a faite sienne, puise non seulement ses origines bien plus loin encore, mais s'est répandue, à travers la catéchèse catholique ou protestante, dans presque toute l'Europe. Elle a gagné une grande partie du monde, sans toutefois le gagner tout entier à sa cause – de nombreux peuples ne situant leurs valeurs éducatives ni dans le sillage des enseignements antiques gréco-romains, ni dans celui de la religion chrétienne. Enfin, parce que peu de pays partageant avec la France d'avoir été fortement imprégnés d'éducation chrétienne sont ensuite passés par l'étape d'une laïcisation qui ne va vraiment de soi – nous l'allons voir – que pour le seul peuple au monde à avoir décapité son monarque *de droit divin*, fut-ce il y a plus de deux siècles…

Ainsi, après avoir considéré la construction des valeurs dans l'éducation en France sous un angle diachronique, nous dirons quelques mots à propos d'une approche plus synchronique – comparative et **géographique** plus qu'historique – des attendus éducatifs en matière de formation aux valeurs de quelques autres pays du monde dans les domaines qui nous intéressent.

Après avoir montré la modestie de l'influence des **évaluations internationales** dans l'approche française par compétences, nous mettrons rapidement en perspective quelques dynamiques curriculaires différentes, notamment en **Europe**, en ce qui concerne la formation aux compétences sociales et civiques – ou à ce qui s'en rapproche le plus à nos yeux.
Nous appuierons notre propos sur la description du travail mené dans ce sens par deux pays francophones a priori en avance sur la France dans le domaine de l'approche par compétences, la **Belgique** et le **Québec**. La proximité linguistique de leurs deux cultures permettra d'esquisser une analyse comparatiste mettant en exergue les singularités françaises, mais aussi les apports de notre pays au regard porté par les autres sur l'éducation aux valeurs dans le monde francophone.

3.1. L'éducation aux valeurs est-elle une spécificité française ?

Il est sans doute difficile, en tant que Français, de dissocier l'Ecole de notre pays et les valeurs qu'elle professe du rayonnement que nous imaginons être le nôtre au sein du concert des nations. On prétend que la République a fondé l'Ecole, mais l'Ecole le lui a bien rendu, pourrait-on dire au risque de paraphraser Voltaire. Il nous est quoi qu'il en soit peu crédible que d'autres pays puissent entretenir avec leur Ecole une relation aussi étroite que celle que la France entretient avec celle à qui elle confie ses enfants, ses valeurs et, partant, son avenir.

> L'exception française en matière d'éducation, c'est d'abord celle qui fonde l'Ecole sur le rapport particulier liant cette dernière à l'idée républicaine depuis la Révolution et fait d'elle la véritable « institutrice de la nation » en même temps que la missionnaire de l'universalisme dans le monde (ROBERT, 1999 : 51).

Pourtant, et c'est un truisme, les petits français ne représentent qu'une infime minorité au regard de leurs camarades d'autres pays. Le modèle français lui-même n'est pas forcément unanimement considéré comme le meilleur. De même, la norme que représente d'une certaine façon le choix des valeurs regroupées en 2006 au sein du *Socle commun* est sans doute exportable, mais loin d'être systématiquement exporté. Autrement dit, ce qui est jugé universel ici ne l'est peut-être pas là, et le moins que l'on puisse faire est d'examiner la façon dont est traitée, hors de nos frontières, la question de l'éducation aux valeurs.

3.1.1. Les valeurs qu'évalue PISA dans les pays de l'OCDE

Contrairement à d'autres évaluations internationales comme TIMSS ou PIRLS, l'évaluation PISA n'est pas directement liée aux programmes scolaires : son objectif n'est pas de mesurer l'atteinte des objectifs fixés par les programmes nationaux d'enseignement, mais davantage de mesurer la capacité des élèves ***à mobiliser et utiliser des connaissances et compétences*** *utiles pour leur vie adulte*, lit-on en introduction du *Dossier de l'enseignement scolaire* consacré aux résultats de l'évaluation 2003 (DEPP, 2007 : 15).

Née en 2000 pour évaluer – et comparer – les acquis des élèves de quinze ans des pays de l'OCDE[93] dans un certain nombre de domaines de compétences, l'évaluation PISA [Program for International Student Assessment], qui est renouvelée tous les trois ans, est réalisée chaque fois par un nombre croissant de pays *extérieurs* à l'OCDE : 11 de plus en 2003, 27 en 2006, jusqu'aux 50 pays hors OCDE qui ont participé à la dernière évaluation (2009) dont les résultats ne sont encore pas publiés. Chaque évaluation porte sur quatre domaines de compétences et met l'accent sur l'un d'entre eux. Ainsi la compréhension de l'écrit – ***reading literacy*** – a-t-elle été l'objet d'une attention toute particulière en 2000, la culture mathématique (et la résolution de problème – *problem solving*) en 2003, la culture scientifique en 2006[94].

L'évaluation PISA est de peu antérieure au *Socle commun* français, qu'elle préfigure un peu en ce qu'elle entend positionner les élèves non par rapport à des connaissances, mais à des **compétences**. De plus, PISA évalue des élèves de **quinze ans**, ce qui correspond en France au début du lycée, alors que c'est le palier de la fin du collège (quatorze ans) qui a été retenu pour

---

[93] Organisation de Coopération et de Développement Economique (en anglais OECD) fondée en 1960 et regroupant au 15 mai 2010 les 30 pays suivants (les pays marqués d'un astérisque font partie des 20 pays fondateurs) : Allemagne*, Australie, Autriche*, Belgique*, Canada*, Chili, Corée du Sud, Danemark*, Espagne*, Etats-Unis*, Finlande, France*, Grèce*, Hongrie, Irlande*, Islande*, Italie*, Japon, Luxembourg*, Mexique, Norvège*, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas*, Pologne, Portugal*, République tchèque, Royaume-Uni*, Slovaquie, Suède*, Suisse* et Turquie*.
La devise en français de l'OCDE figure en bandeau sur le site officiel de l'Organisation (http://www.oecd.org) :

[94] L'accent a été mis à nouveau sur la *reading literacy* en 2009, ainsi que sur les TICE – Technologies de l'Information et de la Communication à l'Ecole.

l'évaluation des compétences de fin de scolarité obligatoire, validées en 3ème selon le référentiel du *Socle*. La proximité des deux démarches peut cependant conduire à les juger parentes.

PISA ne prétend cependant **pas à l'exhaustivité** des compétences évaluées : outre un questionnaire contextuel le concernant lui et sa famille, l'élève ne sera évalué que sur ses compétences en **littératie**, culture **mathématique**, culture **scientifique** et ***problem solving***, ce qui ne constituerait que quatre piliers pour qui considérerait les attentes de ces questionnaires comme des compétences terminales attendues formant une sorte de *socle mondial*.

L'une des différences très nette d'appréciation entre l'évaluation PISA et celle que commande le *Socle commun* concerne l'approche des cultures mathématique et scientifique. Représentant deux pôles bien distincts au sein de l'évaluation PISA, les cultures **mathématiques et scientifiques** sont fondues dans le *Socle* français en un seul et même domaine de compétences – un seul *pilier* – tout en étant agrégées à une troisième *culture*, dite *technologique*. En revanche, le versant linguistique semble plus développé dans le *Socle* français qui se fait fort d'évaluer à la fois les compétences de maîtrise de la langue d'origine (seule à être prise en compte dans les évaluations PISA) et celles nécessaires à l'usage raisonné d'une langue étrangère (pilier II du *Socle* français). De plus, la *culture humaniste* (pilier V), dont le texte du *Socle* donne une définition très littéraire[95], positionne plus encore les attentes françaises comme privilégiant le domaine de la *reading litteracy* sur ceux des cultures mathématiques et scientifiques.

Enfin, une comparaison terme à terme avec le *Socle* français montre, outre sa relative iconoclastie, des attentes différentes de l'OCDE d'une part et du système éducatif français d'autre part. Les domaines de compétences sont de toute façon plus nombreux au sein du *Socle* – sept contre quatre, encore le quatrième domaine de PISA est-il particulièrement instable – passant de la résolution de problèmes en 2003 à la maîtrise de l'usage des TICE en 2009.

[95] " La culture humaniste que dispense l'école donne aux élèves des références communes. Elle donne aussi à chacun l'envie d'avoir une vie culturelle personnelle :
- par la lecture, par la fréquentation des musées, par les spectacles (cinéma, théâtre, concerts et autres spectacles culturels) ;
- par la pratique d'une activité culturelle, artistique ou physique. "
(Socle commun de connaissances et de compétences, 2006, Ve pilier)

<table>
<tr><th>Les domaines de compétences évaluées par PISA</th><th>Les sept piliers du Socle commun français</th></tr>
<tr><td>Compréhension de l'écrit (reading litteracy)[96]</td><td>1- La maîtrise de la langue française</td></tr>
<tr><td></td><td>2 - La pratique d'une langue vivante étrangère</td></tr>
<tr><td>La culture mathématique[97] (mathematical litteracy)</td><td rowspan="2">3 - Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique</td></tr>
<tr><td>La culture scientifique (scientific litteracy)[98]</td></tr>
<tr><td>Les TICE (2009)</td><td>4 - La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication</td></tr>
<tr><td rowspan="3"></td><td>5 - La culture humaniste</td></tr>
<tr><td>6 - Les compétences sociales et civiques</td></tr>
<tr><td>7 - L'autonomie et l'initiative</td></tr>
<tr><td>Problem solving[99] (2003)</td><td></td></tr>
</table>

Mise en regard des compétences évaluées dans le cadre de PISA et dans celui du *Socle commun* français

[96] " **Comprendre l'écrit**, c'est non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos. Cette définition implique la compréhension et l'utilisation de l'écrit mais aussi la réflexion à son propos à différentes fins. Cette capacité devrait permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel et de prendre une part active dans la société. "(DEPP, 2007 : 125).

[97] " **La culture mathématique** est l'aptitude d'un individu à identifier et comprendre le rôle des mathématiques dans le monde, à porter des jugements fondés à leur propos, et à s'engager dans des activités mathématiques en fonction des exigences de sa vie, en tant que citoyen constructif, impliqué et réfléchi. " (OCDE, cadre de l'évaluation PISA 2003 : consultable à l'adresse http://www1.oecd.org/publications/e-book/9603052E.PDF) (DEPP, 2007 : 25).

[98] " **La culture scientifique** est la capacité d'utiliser des connaissances scientifiques pour identifier les questions auxquelles la science peut apporter une réponse et pour tirer des conclusions fondées sur des faits, en vue de comprendre le monde naturel ainsi que les changements qui y sont apportés par l'activité humaine et de contribuer à prendre des décisions à leur propos. " (DEPP, 2007 : 131).

[99] Les exercices de **"Problem solving"**, qui s'appuient sur des contextes de la vie concrète, nécessitent la construction d'un raisonnement à partir d'une situation non spécifique à une discipline. Les tâches demandées reposent sur l'étude de systèmes complexes possédant leur organisation, étude qui ne nécessite pas d'outils mathématiques directs. Ces tâches consistent à comprendre les informations disponibles, à les trier, à les organiser et à les mettre en relation de façon logique afin de pouvoir résoudre le problème.
Pour la majorité des exercices de *problem solving*, il n'y a pas unicité de la démarche ni de la solution et la résolution nécessite la prise en compte d'une multiplicité de contraintes. Les questions, majoritairement ouvertes, et la nature même de ces exercices favorisent également les expérimentations du type " essais/erreurs ". Les problèmes retenus pour évaluer les compétences des élèves en *problem solving* ont été classés dans trois types : problèmes concernant une **prise de décision**, problèmes concernant la **conception et l'analyse de systèmes** et problèmes concernant le **traitement de dysfonctionnements**. (DEPP, 2007 : 93).

On peine toutefois, au sein de cette comparaison des deux systèmes d'évaluation, à trouver pour l'enquête PISA l'équivalent des sixième et septième piliers du *Socle* français – puisque ce sont eux qui motivent notre propos. PISA se penche effectivement sur un certain nombre de compétences **transversales**, mais leur visée est le plus souvent **opérationnelle**, au service des acquisitions scolaires disciplinaires ou méthodologiques. Par ailleurs, PISA s'intéresse également *à la manière dont les élèves appréhendent le fait même d'apprendre et perçoivent l'école* (ROBERT, 2005 : 395), mesurant ainsi plusieurs éléments contextuels s'apparentant à certaines compétences sociales (sentiment d'être respecté), ou d'initiative (motivation) et leur incidence sur les acquis scolaires proprement dits.

> L'OCDE relève pour sa part que les élèves réussissent mieux dans un contexte caractérisé par de fortes ambitions, caractéristique confortée par des relations étroites entre enseignants et élèves, par un intérêt de ces derniers pour les mathématiques à condition que ce contexte soit « dénué d'anxiété », et par « des règles disciplinaires constructives » (ROBERT, 2005 : 396).

Dès lors, il est difficile de parler d'une mesure des ***acquisitions*** dans le domaine de l'éducation aux valeurs au sein des enquêtes PISA, qui ne semblent pas renvoyer à un système de valeurs bien défini, préférant la capacité à se forger des outils à celle de reconnaître tel ou tel idéal comme incontournable. Au contraire, le *Socle* français associe étroitement les valeurs qu'il souhaite promouvoir à chacune des compétences – et pas seulement à celles des VI^{e} et VII^{e} piliers. Ainsi, lorsque PISA pose qu'*une pleine participation à la société contemporaine dépend de l'aptitude à lire entre les lignes, à réfléchir sur le but d'un texte et le public cible auquel il s'adresse* (SCHLEICHER & TAMASSIA, 2003 : 10), diffusant une vision utilitariste de l'écrit, le *Socle* estime que *la langue française est l'outil premier de l'égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité : elle permet de communiquer à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations ; elle permet de comprendre et d'exprimer ses droits et ses devoirs* (Pilier II), entraînant l'élève du côté des valeurs. *Egalité, liberté, civilité*, ce ne sont pas moins de trois valeurs – fondamentales – qui sont ici convoquées pour justifier la maîtrise de la langue qui ne sert pas seulement *dans diverses situations*, mais encore pour comprendre et *exprimer ses droits et ses devoirs*, c'est-à-dire rien de moins qu'un pan entier du *Socle commun*, son VI^{e} pilier pour être précis.

Ainsi, alors que l'organisation par ***compétences*** des évaluations PISA présente avec le *Socle* français un certain nombre de similitudes, les contenus de ce dernier sont bien plus engagés que l'enquête internationale, bâtie, par définition, sur des consensus. Cela ne signifie pas pour autant que les différents pays de l'OCDE (et d'ailleurs) qui participent à l'enquête ne disposent pas, à titre national, d'un enseignement spécifique touchant aux valeurs, ni que celles-ci n'imprègnent pas les programmes scolaires des uns et des autres.

3.1.2. La mosaïque culturelle européenne

Depuis quelques lustres, écrit François AUDIGIER (2008 : 163), *l'éducation à la citoyenneté (EC) est devenue une préoccupation majeure de nombreux systèmes éducatifs et de certaines organisations inter-étatiques telles que le Conseil de l'Europe et l'Union européenne*. Remarquant la prolifération de la littérature à propos de l'éducation à la **citoyenneté**, il envisage même qu'*à défaut d'en étudier la présence, on s'inquiète de son absence*. L'Europe s'intéresse en effet d'autant plus aux valeurs morales et civiques qu'un certain nombre d'inquiétudes à propos de la perte des repères en matière de civilité et de **comportements inadaptés** à la vie en société se font jour dans la plupart des pays de l'Union[100]. *Depuis 1997, le conseil de l'Europe conduit un projet sur l'Education à la citoyenneté démocratique (ECD), dans le but de fixer des normes communes et des bonnes pratiques* (SLAMA, 2009 : II-51). Le projet a abouti à déclarer l'année 2005 (qui précède celle où a été réalisée l'enquête dont l'analyse constitue le deuxième volet de cette recherche) *année européenne de la citoyenneté active*. Dans ce cadre, une **étude comparative** a été lancée en 2004 pour mettre en perspective un certain nombre de pratiques dispersées dans les différents pays de l'Union.

[100] Le rapport présenté en 2009 par Alain-Gérard Slama au Conseil économique, social et environnemental s'ouvre sur ces mots :

> Le Conseil économique, social et environnemental a choisi de se pencher sur le problème de l'éducation civique à l'école à un moment où les réflexions consacrées à ce sujet sont particulièrement nombreuses et dispersées. Sans qu'il se dissimule la difficulté de l'entreprise, un effort de synthèse sur la situation et l'avenir de l'éducation civique en France lui paraît utile. Cet effort lui semble même nécessaire, dans la mesure où l'opinion est de plus en plus souvent alertée, depuis quelques années, sur les signes de dégradation des comportements scolaires qui se multiplient, inquiètent les familles, découragent les enseignants, et qui ne peuvent plus trouver leur seule explication dans l'insuffisance des moyens et la surcharge du nombre. L'éducation civique, c'est aussi l'apprentissage de la vie ensemble.
>
> (SLAMA, 2009 : I-5)

Dans un Rapport sur l'éducation à la citoyenneté en Europe (2005), le réseau **Eurydice**[101] propose trois axes d'action :

- Culture politique : assurer la connaissance des institutions politiques, des droits de l'Homme, des problèmes sociaux actuels, des constitutions nationales, la reconnaissance du patrimoine culturel et historique, la promotion de la diversité culturelle et linguistique de la société ;
- Pensée critique : développer les compétences nécessaires à la participation active à la vie publique, le respect de soi-même et des autres, l'esprit de solidarité, la prise en compte de la pluralité des points de vue et des perspectives sociales, l'écoute, la résolution des conflits de façon pacifique, la contribution à un environnement sûr, la lutte contre le racisme et la xénophobie ;
- Participation active : offrir aux élèves des expériences pratiques de démocratie dans l'établissement, d'engagement envers les autres, en encourageant les initiatives, en liaison avec les associations, au niveau international, national et local.

On distingue assez bien dans ces trois axes les savoirs (*connaissance des institutions politiques*) savoir-faire (*expériences pratiques de démocratie*) et **savoir-être** à travers lesquels sont déclinées chacune des compétences du *Socle commun*. Dans ce dernier domaine qui touche aux attitudes – *la pensée critique* – l'héritage de l'éducation religieuse et morale avec son *respect de soi-même et des autres* est assez sensible. Cependant, l'accent est ici mis sur la *pluralité des points de vue et des perspectives sociales*, prévenant apparemment toute velléité d'inscrire telle ou telle valeur, fut-elle représentative de l'identité nationale, au programme des attendus de fin de scolarité.

Pourtant, au-delà de ces orientations institutionnelles supranationales qui font état d'une volonté politique commune, les différentes nations européennes traitent différemment les problématiques liées à l'enseignement des valeurs et du civisme sur leurs territoires. Aussi anachronique que cela puisse nous paraître, des *länder* allemands comme la Rhénanie du Nord-Wesphalie incluent le ***respect de Dieu*** au nombre de leurs objectifs d'éducation. Une loi norvégienne de 1989 prévoit que l'école primaire et secondaire inférieure contribue, en coopération et avec l'accord de la

[101] En vue d'intensifier et améliorer la coopération éducative entre les Etats membres, ainsi que de faciliter la préparation des initiatives aux niveaux national et communautaire, le réseau Eurydice est l'instrument principal d'information sur les structures, les systèmes et les développements nationaux et communautaires dans le domaine de l'éducation. Eurydice joue ainsi un rôle d'observatoire, mettant en évidence tant la diversité des systèmes éducatifs que leurs tendances communes.
[en ligne sur http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11061_fr.htm]

famille, à dispenser aux élèves une éducation *chrétienne et morale*[102]. En Espagne, l'éducation à la citoyenneté est en concurrence avec la discipline scolaire *religion catholique* dont elle réduit les horaires d'enseignement. La prégnance de la religion est ainsi encore ostensiblement présente dans plusieurs programmes d'éducation à la citoyenneté européens, montrant s'il en était besoin que l'obsolescence de cette problématique est loin d'être avérée.

De grandes **disparités** existent également dans le domaine de la **formation des enseignants**. D'après le n°4 d'*Eurydice en bref* (juin 2006), l'éducation à la citoyenneté ne semble pas faire partie de leur formation initiale dans plus d'un pays sur deux en Europe : il est probable qu'un tel traitement de ce qui constitue en revanche pratiquement partout une discipline à part entière conduise à des enseignements très disparates d'un pays à un autre, mais aussi d'un établissement à l'autre, d'un professeur à l'autre.

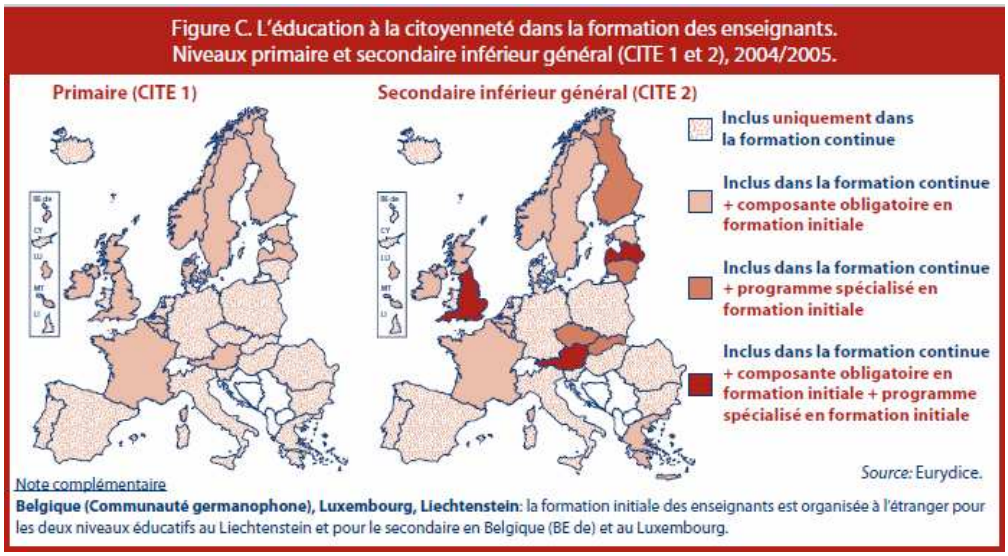


Figure 10 – extrait d'*Eurydice en Bref* n° 4 de juin 2006, p. 4.

Dans certains pays (Pays-Bas, Italie…), d'ailleurs, une grande **liberté** en ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté est laissée aux établissements du secondaire par les programmes eux-mêmes, consacrant ainsi l'inintérêt porté à un modèle culturel défini au niveau des valeurs, ou, plus positivement, la nécessité d'une place prépondérante laissée au libre-arbitre de chacun dans ces domaines.

[102] Les exemples de ce paragraphe sont empruntés au Rapport du Conseil économique, sociale et environnemental rédigé par Alain-Gérard Slama (2009 : II-51-66).

Cet extrait des programmes italiens d'enseignement d'éducation civique (*La scuola come valore e come istituzione da difendere e da reinventare*) de février 1996 est, semble-t-il, assez représentatif d'un certain **relativisme** des valeurs en éducation :

> Il fait partie des fonctions de l'école, en accord avec la communauté éducative, d'assurer d'abord aux élèves l'exercice des droits individuels et collectifs, et de promouvoir l'exercice des devoirs correspondants, dans un dialogue sauvegardant identité et solidarité, apprentissage et participation, regroupement spontané ou imposé, efficacité/efficience et expressivité, interventions dirigées et subsidiarité, en autant de valeurs personnelles et sociales, en autant de dimensions complémentaires de l'expérience scolaire [103].

Ceci ne signifie pas que les pays en question s'affranchissent de toutes valeurs de référence et renoncent à s'en réclamer. Ainsi la *Charte des valeurs de la citoyenneté et de l'intégration* italienne d'avril 2007 se positionne-t-elle à partir de sa Constitution démocratique de 1947 qui représente, écrit-elle en préambule *la ligne de démarcation par rapport au totalitarisme et à l'antisémitisme qui ont empoisonné l'Europe du XX^e^ siècle et ont persécuté le peuple et la culture juifs*. On retrouve ici la même rupture, le même évènement traumatique qui provoqua la remise à plat du système de valeurs en vigueur dans les programmes de morale français dès 1945. Mais la réponse italienne diffère de l'approche française. Alors que l'éducation nationale française réécrit ses programmes dans le sens d'un consensus de valeurs excluant absolument toute référence religieuse, l'Italie inscrit dans sa constitution la nécessité du respect de chacune.

Dans la Charte de 2007, elle énumère un certain nombre de valeurs dont l'énoncé suffit à lui seul à saisir la différence d'approche des conceptions morales qui prévalent à l'éducation à la citoyenneté dans nos deux pays, et plus généralement entre les nations partisanes d'une codification précise des valeurs à enseigner et celles qui laissent dans ce domaine une plus grande liberté aux éducateurs, et, partant, aux élèves eux-mêmes. Cette Charte, qui n'est pas, précisons-le, un document curriculaire, liste les valeurs suivantes :

---

[103] Fa parte delle funzioni della scuola, intesa come comunità educativa, assicurare anzitutto agli studenti l'esercizio dei diritti individuali e di quelli collettivi, e di promuovere l'esercizio dei corrispondenti doveri, in una dialettica che salvaguardi identità e solidarietà, apprendimento e partecipazione, aggregazione spontanea e raggruppamento formale, efficacia/efficienza ed espressività, interventi direttivi e sussidiarietà, in quanto bisogni-valori personali e sociali, e in quanto dimensioni complementari dell'esperienza scolastica.
Programmi di insegnamento di educazione civica, Direttiva ministeriale n° 58, 8 febbraio 1996,

- La dignité de la personne, les droits et les devoirs.
- Les droits sociaux, le travail et la santé.
- Les droits sociaux, l'école, l'éducation, l'information.
- La famille, les nouvelles générations.
- La laïcité et la liberté religieuse.
- L'engagement international de l'Italie.

On reconnaît ici la marque prégnante d'un **catholicisme** bien plus vivant par delà les Alpes que dans l'hexagone, avec cette constante européenne des *devoirs envers soi-même* (*la dignité de la personne*) et *envers les autres* (la place importante laissée à la *famille*, qui a presque totalement disparu des programmes scolaires d'éducation civique en France). On y décèle également une différence fondamentale dans l'approche de la **laïcité**, combinée en Italie avec la ***liberté religieuse***, terminologie qui met généralement assez mal à l'aise les tenants de la laïcité à la française, pensant généralement que la liberté ne saurait être religieuse puisqu'elle doit pouvoir prétendre à ne l'être point.

Alors que la République française *ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte* (article 2 de la Loi de 1905) la Charte italienne (article 25) *respecte les symboles et les signes de toutes les religions* – ce qui n'est, bien sûr, pas antinomique, mais participe d'une démarche différente. Tout se passe comme si l'Italie (mais aussi l'Allemagne, la Belgique francophone, et plusieurs autres pays européens) considéraient **toutes les religions** comme également respectables, et que la France n'en reconnaissait **aucune**.

> L'Etat laïc reconnaît l'apport positif des religions aux collectivités et veut valoriser le patrimoine moral et spirituel de chacune d'elles. L'Italie favorise le dialogue inter-religieux et interculturel afin de promouvoir le respect de la dignité humaine et de contribuer ainsi au dépassement des préjugés et de l'intolérance. La Constitution prévoit des accords entre l'Etat et les confessions religieuses afin de discipliner leurs conditions juridiques spécifiques.
>
> Charte *des valeurs de la citoyenneté et de l'intégration* italienne d'avril 2007, article 21.

Dès lors, il est concevable que la France, qui positionne ses valeurs comme **indépendantes** de toute religion (même si nombre d'entre elles sont issues du christianisme) ait toujours tenu à les clarifier, décrire, codifier à travers des programmes scolaires précis et rigoureux. De la même façon, l'Italie, qui mise sur *le dialogue inter-religieux et interculturel* peut difficilement proposer un **modèle culturel et moral** unique auquel devraient se soumettre élèves et enseignants.

Par delà cette ligne de démarcation très nette entre les pays désireux de se doter d'instructions précises dans le domaine de l'éducation aux valeurs et ceux qui mettent en avant la liberté de choix des citoyens jusque dans le domaine moral, un certain nombre de **convergences** peuvent cependant être constatées au sein des formations à la citoyenneté proposées aux élèves du secondaire. Généralement offerte isolément comme **matière à part entière**, l'éducation à la citoyenneté est très souvent combinée à d'autres approches (historique, géographique, économique ou philosophique). Seuls les programmes de République tchèque, Slovaquie et Royaume-Uni (Angleterre) prévoient un enseignement strictement séparé pour cette discipline. Mais la **transversalité**, qui constitue une part notable de la spécificité française dans ce domaine n'est la règle nulle part ailleurs[104]. La France, pour laquelle la morale traverse tous les enseignements scolaires depuis plus d'un siècle et demi, a intégré dès l'origine à son *Socle* des compétences sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative.

Enfin – et c'est presque une évidence au vu des disparités de conceptions de la discipline – chacun s'accorde sur la difficulté de produire dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté des outils d'évaluation fiables et standardisés. La conclusion de la publication sus-citée est à cet égard éloquente en ce qu'elle suscite davantage de questionnements que de propositions :

> **Une attention croissante à la construction d'outils d'évaluation appropriés**
>
> La mesure des compétences acquises par les élèves et l'évaluation des pratiques des établissements représente de nouveaux chantiers au coeur des préoccupations des responsables politiques. En effet, si l'éducation à la citoyenneté fait désormais partout l'objet de recommandations officielles, des questions essentielles liées à son évaluation restent néanmoins posées. Dans bon nombre de pays, les établissements sont responsables de la manière dont ils évaluent les acquis des élèves. Peu de pays disposent de critères spécifiques standards mis à la disposition des enseignants. La place transversale qu'occupe cette éducation dans le curriculum et l'importance accordée au développement de compétences pratiques et d'attitudes positives imposent de nouvelles formes d'évaluation. Comment mesurer les résultats de tous les dispositifs scolaires mis en place sur les comportements citoyens des élèves ? Un lien peut-il être établi entre les pratiques de la vie citoyenne à l'école et la vie adulte ? Ces questions appellent l'élaboration de dispositifs fiables permettant d'évaluer et partant d'améliorer la qualité de l'éducation à la citoyenneté. Bon nombre de travaux et de projets pilotes s'y attèlent.
>
> *Eurydice en Bref* n° 4 de juin 2006, p. 4.

[104] Au niveau primaire, en revanche, l'approche intégrée et transversale est de mise pratiquement partout en Europe.

La France qui, nous l'avons dit, est historiquement attachée à une définition précise d'objectifs à atteindre en matière d'éducation morale, puis civique et sociale, n'est guère plus prolixe en matière d'évaluation dans ce domaine que la plupart de ses voisins européens. Certes, une épreuve d'éducation civique (à concilier avec le sujet d'histoire ou de géographie) est proposée à tous les collégiens le jour du Brevet des collèges. Mais elle porte le plus souvent davantage sur des connaissances factuelles, voire juridiques que sur une réflexion pouvant conduire à évaluer la réelle appropriation par les élèves des préceptes républicains et des *valeurs de la démocratie*.

Vu de l'Hexagone, il est tentant de répartir les approches de l'éducation aux valeurs en deux catégories :

- Celle de la France laïque, qui s'oblige à décrire ces valeurs avec précision, du fait de l'absolue nécessité de ne se référer à aucune des religions qui ont participé à leur construction. Le principe directeur est donc le postulat de l'existence de valeurs universelles et leur détachement a priori de tout système idéologique préexistant à la République.

- Celle des pays qui n'ont pas opéré de rupture avec leurs traditions religieuses, même s'ils professent la plupart du temps en Europe n'en privilégier aucune. Ceux-là peuvent en conséquence être réticents à définir des valeurs communes quand ils posent celles de chacun comme également respectables.

La réalité est sans doute plus nuancée, et chacun des vingt-sept pays de l'Union européenne se positionne sur une échelle dont ces deux approches constituent les extrémités. Dans tous les cas, l'héritage de l'une ou l'autre des formes du christianisme (catholique, protestante, orthodoxe) constitue une donnée dont il est difficile de se passer pour analyser le système de valeurs sur lequel s'appuie l'éducation. Dans tous les cas, l'éducation aux valeurs est pour le moins associée à une autre discipline, pour le mieux complètement transversale à l'ensemble des enseignements. Dans tous les cas, l'évaluation en est de ce fait rendue très difficile…

3.2. Langue unique, valeurs diverses ?

Evaluer l'éducation aux valeurs est une entreprise périlleuse qui encline à se positionner par rapport aux valeurs elles-mêmes. Le caractère pléonastique de la formule *évaluer des valeurs* n'aura en effet échappé à personne. Or c'est probablement en partie de cela qu'il s'agit lorsque le *Socle commun* inscrit au nombre des attendus de fin de collège des compétences sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative. Il ne viendrait pas à l'idée que l'on puisse travailler les compétences linguistiques ou mathématiques sans tenter de les évaluer ; de même, les compétences VI et VII du *Socle commun* français doivent institutionnellement donner lieu à évaluation – et en tous cas, à validation, puisque leur acquisition conditionne depuis la rentrée 2010 l'obtention du Diplôme National du Brevet. Il convient donc d'**évaluer**, de *donner une valeur à...* un système de **valeurs**, celui de l'élève. L'importance d'un référentiel dans ce domaine est donc capitale, ne serait-ce que pour ne pas ériger les valeurs de l'éducateur en dogme auquel l'élève serait sommé de souscrire. La référence commune que constitue le *Socle* a le mérite de proposer à tous une même règle, de conduire chacun à considérer les attitudes qui y sont décrites comme la norme sociale qui s'impose à tous sur le territoire français, dans un esprit d'égalité devant l'institution scolaire, censée travailler et valider les même compétences quel que soit l'établissement considéré.

Avant de nous interroger sur la relativité de cette égalité des chances que le *Socle* français appelle de ses vœux, il n'est pas inintéressant de faire un détour par d'autres systèmes de références au niveau des valeurs dont se sont dotées deux communautés francophones non françaises : celle de **Belgique** et celle du **Québec**. Ces deux pays se sont engagés avant le nôtre, *moins timidement* et *plus vigoureusement* que le nôtre (AUDIGIER & TUTTIAUX-GUILLON, 2008 : 188), dans un processus de refondation curriculaire s'éloignant, lui aussi, des traditionnels cloisonnements disciplinaires. De plus, la proximité linguistique de ces deux peuples avec le nôtre facilitera l'analyse comparative de leurs référentiels dans ce domaine. La proximité géographique de la première – tout comme le relatif éloignement de la seconde prouvera, s'il en était besoin, que l'influence de l'une comme de l'autre sur l'éducation aux valeurs est loin d'être avérée. Autrement dit, la culture commune et sa trace dans l'éducation ne ressortissent probablement ni d'une logique géographique, ni d'une quelconque cohérence linguistique.

3.2.1. Belgique : une approche religieuse ou morale des valeurs

L'obligation scolaire belge allant jusqu'à l'âge de quinze ans *à temps plein* en incluant obligatoirement les deux premières années au moins de l'enseignement secondaire *de plein exercice*, c'est aux attendus correspondant à la fin de cette période que nous allons nous intéresser.

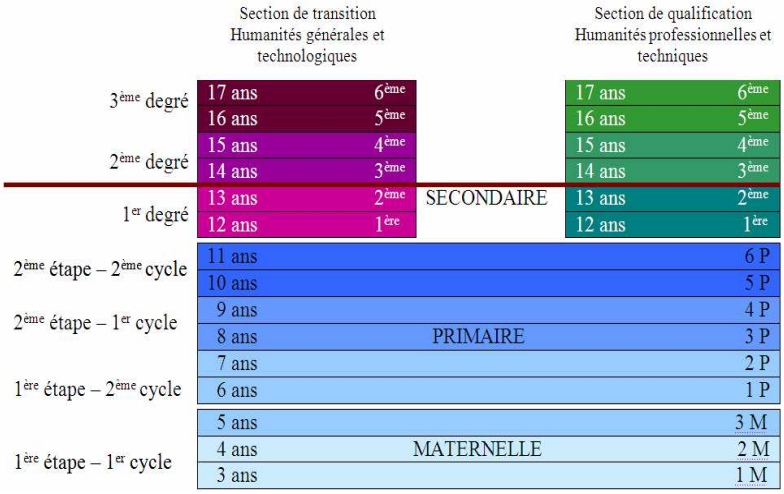


Figure 11 – Structure de l'enseignement obligatoire belge

La fin du premier degré d'enseignement secondaire (dit *d'observation*) n'est cependant pas sanctionnée par une certification particulière. Le jeune belge francophone passe son *Certificat d'études de base* à la fin de l'enseignement primaire (11 ans) et, le cas échéant, le *Certificat d'enseignement secondaire du 2ème degré* à l'âge de 15 ans pour un élève n'ayant jamais redoublé. Elle ne marque que la fin de la période d'obligation scolaire vécue par le plus grand nombre d'élèves en Communauté française de Belgique, les cursus se diversifiant dès l'année suivante.

L'obligation scolaire en Communauté française de Belgique

Qui est soumis à l'obligation scolaire ?

Le mineur est soumis à l'obligation scolaire pendant une période de douze années commençant à l'année scolaire qui prend cours dans l'année où il atteint l'âge de six ans et se terminant à la fin de l'année scolaire, dans l'année au cours de laquelle il atteint l'âge de dix-huit ans.

Comment est organisée l'obligation scolaire ?

L'obligation scolaire est à temps plein jusqu'à l'âge de quinze ans et comporte au maximum sept années d'enseignement primaire et au moins les deux premières années de l'enseignement secondaire de plein exercice.

La période d'obligation scolaire à temps plein est suivie d'une période d'obligation scolaire à temps partiel. Il est satisfait à l'obligation scolaire à temps partiel en poursuivant l'enseignement secondaire de plein exercice ou en suivant un enseignement à horaire réduit ou une formation reconnue comme répondant aux exigences de l'obligation scolaire.

Guide de l'enseignement obligatoire en communauté française

(MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE DE BELGIQUE, A.G.E.R.S., 2007 : 6)

Selon l'article du décret du 24 juillet 1997 définissant les *missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*,

(dit *Décret Missions*) les objectifs généraux de l'enseignement obligatoire en Communauté française de Belgique sont :

- *Promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves.*
- *Amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle.*
- *Préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures.*
- *Assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.*

Pour parvenir à ces ambitieux objectifs, le Parlement de la Communauté française a approuvé – *à l'unanimité des partis démocratiques* – ***les*** **socles de compétences** (1999), contrat de base entre l'école et la société. Ce sont donc les compétences de huit *socles* que *les* programmes doivent permettre d'atteindre au terme de ce premier degré de l'enseignement secondaire. Le pluriel adopté est loin d'être un détail linguistique. En communauté française, il ne s'agit pas d'*un* socle *commun* : c'est la langue française qui forme la communauté (il s'agit d'ailleurs du premier des huit socles). Pour le reste, *les* socles sont organisés selon un schéma très disciplinaire où la transversalité n'apparaît que de façon interne à chaque *socle* – encore n'est-ce explicitement le cas que pour trois d'entre eux. Ce qui frappe à la lecture de ces référentiels, c'est qu'au-delà de l'apparente unité que sous-tend la charte graphique qu'ils adoptent unanimement, ils semblent avoir été rédigés indépendamment les uns des autres, par des collèges d'experts rattachés à une discipline précise et pas forcément soucieux de la cohérence de l'ensemble.
Alors que le *Socle* français est divisé en sept piliers présentant tous la même structure (connaissances/capacités/attitudes), les huit socles belges, s'ils sont relativement clairs sur les contenus disciplinaires qu'il convient d'enseigner, le sont beaucoup moins sur les aspects transversaux des compétences à acquérir – nous y reviendrons.

Voici l'intitulé des huit socles de compétences, seule référence commune à tous les établissements de la Communauté française de Belgique. Le site de l'Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique (http://www.enseignement.be) auquel nous empruntons ces éléments parle même de *matières* :

- Français
- Formation mathématique
- Eveil – initiation scientifique
- Langues modernes
- Education physique
- Education par la technologie
- Education artistique
- Eveil – formation historique et géographique (comprenant la formation à la vie sociale et économique)

Le contraste avec le *Socle* français est saisissant :

- D'une part la Communauté française de Belgique reconnaît une **pluralité de socles**, correspondant à des matières ayant vocation à en définir. Ont ainsi droit de cité l'éducation physique ou artistique, presque totalement absents du *Socle* français, ainsi que la technologie et l'histoire-géographie, qui n'y figurent que de manière indirecte. Formation mathématique et initiation scientifique, unies pour le meilleur et pour le pire dans ***le*** *Socle commun* français acquièrent leur autonomie dans ***les*** socles belges.
- D'autre part les piliers les plus transversaux du *Socle* français ne font l'objet d'aucun des huit socles belges : la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication fait l'objet d'un certain nombre de compétences internes à chacun des socles, mais n'en forme pas un à part entière. Et surtout, les compétences qui pourraient éventuellement référer aux valeurs (sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative), qui constituent presque un tiers du *Socle commun* à la française font étrangement défaut à la liste des huit socles belges[105].

Ceci explique probablement cela. Si le référentiel de ce qui s'impose à tous les élèves est posé comme intrinsèquement pluriel, il est aisé d'imaginer que cette pluralité s'étende également au domaine des valeurs. Le fameux ***Décret neutralité*** du 17 décembre 2003 le rappelle (art. 2) : *Dans l'enseignement officiel subventionné,* […], *la diversité des idées est acceptée, l'esprit de tolérance est développé et chacun est préparé à son rôle de citoyen responsable dans une société*

[105] Les compétences transversales existent cependant bel et bien dans le système belge, où elles sont paradoxalement rattachées chacune à un secteur disciplinaire donné. Comme dans le socle commun français, les compétences transversales de maîtrise de la langue ne se travaillent pas uniquement dans le cadre du cours de français, celles relative à la culture humaniste ne sont pas le domaine réservé du professeur d'histoire-géographie et éducation civique. Le Socle français intègre en revanche deux compétences (les piliers VI et VII) qui sont **exclusivement** transversales, ce qui n'est le cas d'aucun des huit socles belges.

pluraliste. Le texte se réfère aux fondamentaux législatifs en matière de valeurs que représentent les grands textes nationaux et internationaux, tout en reconnaissant implicitement la possibilité de doctrines différentes – quoi qu'également respectables – dans ce domaine :

> Art. 3. L'école officielle subventionnée éduque les élèves qui lui sont confiés au respect des libertés et des droits fondamentaux tels que définis par la Constitution, la Déclaration universelle des droits de l'homme et les conventions internationales relatives aux droits de l'homme et de l'enfant qui s'imposent aux pouvoirs publics. Elle ne privilégie aucune doctrine relative à ces valeurs. Elle ne s'interdit l'étude d'aucun champ du savoir. Elle respecte la liberté de conscience des élèves.

Toujours selon le Décret neutralité de 2003, *l'école officielle subventionnée garantit à l'élève ou à l'étudiant le droit d'exercer son esprit critique* et même *la liberté de manifester sa religion ou ses convictions et d'en débattre* (article 4). Ledit article conclut ainsi qu'*aucune vérité n'est imposée aux élèves, ceux-ci étant encouragés à rechercher et à construire librement la leur*.

L'article suivant vient cependant battre en brèche cette déclaration d'intentions, rappelant qu'en Communauté française de Belgique, les élèves (ou, plus précisément, les parents de ces derniers) ont à choisir au cours de leur scolarité *entre l'enseignement d'une des* ***religions reconnues*** *et celui de la* ***morale non confessionnelle***. La fréquentation de l'un ou l'autre de ces cours étant obligatoire (article 6), les élèves auront une éducation aux valeurs extrêmement structurée et donnant lieu à un cours disciplinaire distinct, mais n'ayant pas vocation à être universel. Dans les faits, il n'existe guère davantage que trois options, correspondant à trois systèmes de valeurs différents : l'élève suivra le *cours de religion catholique*, de *religion protestante* **ou** de *morale non confessionnelle*. Outre qu'il est difficilement envisageable qu'aucun de ces cours ne cherche à proposer une *vérité*, l'éducation aux valeurs telle qu'induite par cet aspect du système éducatif belge pose le problème évident des familles et des élèves qui ne se réclament **d'aucun des trois** systèmes de valeurs nommément revendiqués par les trois cours sus-cités.
Mais cette division tripartite, au-delà du choix limité qu'elle représente, a le mérite de poser la question de la neutralité des valeurs, que n'envisagent pas les textes programmatiques français.

En Belgique francophone, où l'éducation aux valeurs est, rappelons-le, obligatoire, il n'est permis de recevoir une éducation que catholique, protestante ou athée. En France, où il est possible de

suivre sa scolarité dans des établissements privés catholiques ou dans des collèges publics sans que les programmes d'enseignement diffèrent, il ne viendrait à personne l'idée de parler d'école *athée*…

Or, au sein de l'enseignement belge, le cours de *morale non confessionnelle* est sans ambigüité : excluant de fait toute référence à *une puissance transcendante*[106], il ne peut s'adresser à des élèves reconnaissant une quelconque forme de divinité comme le fondement de leurs systèmes de valeurs, autrement dit il s'agit d'un enseignement non pas laïque à proprement parler, mais **athée**.

Les *finalités de l'éducation morale non confessionnelle* listent d'ailleurs au sein des Programmes belges (2002) une série de *valeurs* rattachées à ce que le texte nomme *laïcité*, qu'il est intéressant de comparer aux *finalités* du cours parallèle de religion catholique (Programmes de 2003) :

Finalités de l'éducation morale non confessionnelle ***(Premier degré, septième année)***	***Finalités du cours de religion catholique*** ***(Premier degré, septième année)***
• accéder à l'autodétermination par le libre examen • refuser tout dogme • considérer comme hypothèse toute théorie politique, philosophique, économique, religieuse • privilégier la qualité de la vie • assumer la finitude de l'existence • refuser l'échec et la souffrance en tant que malédiction et fatalité • reconnaître aux opprimés le droit à la révolte • intégrer à notre culture l'apport des autres cultures • défendre le droit de tous à s'épanouir dans le respect de la dignité de chacun • vivre ses options dans tous les actes de la vie quotidienne	• Favoriser la croissance en humanité des élèves en les mettant, à propos de la question du sens, en situation de confrontation avec l'événement Jésus-Christ • Rechercher et construire du sens pour comprendre à la lumière de la foi chrétienne les grandes problématiques humaines • Découvrir la foi chrétienne, sa cohérence et sa pertinence

Programmes de la communauté francophone de Belgique, 2002 et 2003

D'un côté le *refus*, envisagé comme une conquête de l'autonomie morale, *de tout dogme*.

De l'autre la constante référence à la *foi chrétienne* et à *l'événement Jésus-Christ* comme réponse à une quête de sens, préexistante ou à susciter.

---

[106] *La finalité du cours de morale non confessionnelle est d'exercer les élèves et les étudiants, dont les parents ne se réclament d'aucune confession, à résoudre leurs problèmes moraux sans se référer à une puissance transcendante ni à un fondement absolu, par le moyen d'une méthode de réflexion basée sur le principe du libre examen.*

Introduction du Programme de morale de Communauté française de Belgique, 2002, reprenant celui de 1976 *ayant, pour les professeurs de morale, valeur de texte fondateur*.

Il est difficile de concevoir deux systèmes de valeurs plus antinomiques. Ils font pourtant l'objet d'enseignements également respectables, inscrits dans les curricula des élèves du second degré de la communauté française de Belgique.

Les mêmes *Programmes* insistent, dans le cadre du *cours de religion protestante* (2007), sur le fait qu'ils sont effectivement destinés à une communauté plus restreinte que celle de la nation belge, même francophone :

> Ce type d'enseignement s'adresse en priorité à des personnes qui fréquentent une communauté spécifique pour les préparer à vivre selon les principes fondateurs et les convictions partagés par l'ensemble des personnes qui ont choisi d'en faire partie. Pour les jeunes adultes, cette appartenance résulte, en règle générale, d'un choix motivé par une résonance suffisamment significative entre leurs valeurs et celles partagées par une communauté particulière, cette dernière leur offrant les garanties nécessaires à leur ressourcement et à l'approfondissement de leurs convictions personnelles.

Ils soulignent cependant l'intérêt de *l'apprentissage du dialogue avec les autres religions et courants idéologiques*, ainsi que celui de la *Tolérance*. Ainsi se construit, structurellement, l'enseignement aux valeurs en Communauté française de Belgique. Les valeurs n'y sont apparemment pas communes, quoique également respectables (pourvu qu'elles émanent de *religions reconnues*[107] ou de la *morale non confessionnelle*), pas plus que les socles belges ne sont *communs*.

Cela dit, au-delà des références idéologiques revendiquées dans le cadre de ces programmes distincts, il est possible d'y déceler de solides lignes de **convergences**, voire des similitudes assez marquées avec le système de valeurs décliné au sein des VI^e^ et VII^e^ pilier du *Socle commun* français. Chacun des trois programmes (morale non confessionnelle, religion catholique et religion protestante) se réfère à des compétences **transversales**, à la manière des socles. C'est à ce niveau que convergent à la fois les trois *religions* (catholique, protestante et athée) et l'éthique qui marque les ***attitudes*** requises au sein de plusieurs des disciplines d'enseignement faisant l'objet d'un socle belge.

[107] Cf. article 6 du *Décret du 17 décembre 2003, organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné et portant diverses mesures en matière d'enseignement* dit *Décret Neutralité*.

Reprenant les termes du *Décret Mission* de 1997, l'avant-propos du programme du cours de religion protestante[108] rappelle l'esprit de l'approche par compétences développée dans l'enseignement belge – du moins est-ce là la conception qui aurait pu présider à l'organisation de chacun des huit socles :

> La pédagogie des compétences en Communauté française s'oriente davantage vers l'acquisition de compétences *larges*. Elles sont définies comme suit :
>
> - Les **compétences *disciplinaires*** : à acquérir dans une discipline scolaire déterminée.
> - Les **compétences *transversales*** : communes aux différentes disciplines.
>
> Elles doivent être acquises et mises en oeuvre tout au long de l'ensemble du processus didactique. Leur maîtrise vise à une autonomie croissante d'apprentissage des élèves.
>
> Elles sont de trois types :
>
> - des *attitudes* : Ces compétences sont d'ordre relationnel. Elles visent à développer des *attitudes* qui doivent permettre à chaque élève de se situer par rapport à lui-même, à son entourage et à son environnement.
>
> - des *démarches mentales* : Le domaine de ces compétences d'ordre mental est celui des savoirs et savoir-faire cognitifs.
>
> - des *démarches méthodologiques* : Ce sont des compétences relatives à des savoir-faire pratiques. Elles se distinguent des démarches mentales par leur caractère instrumental et visent donc la manière dont l'élève organise son travail.
> - Les **compétences *terminales*** : Elles se construisent jusqu'au troisième degré. C'est le niveau de maîtrise attendu à la fin de l'enseignement secondaire.

Pourtant, nous l'avons dit, seuls **trois** des huit socles belges (français, formation mathématique et éducation artistique) listent des compétences posées nommément comme **transversales** et dont certaines s'apparentent à des **attitudes**. Une quatrième ***l'éducation physique***, qui répartit ses compétences entre les trois domaines *habiletés gestuelles*, *condition physique* et *coopération sociomotrice* propose, avec ce dernier domaine un groupement de compétences relevant des *attitudes relationnelles* (*respecter les règles, agir collectivement, avec fair-play*…) mais n'envisage pas son caractère transversal.

[108] Chapitre *Pédagogie des compétences*,
en ligne sur http://www.restode.cfwb.be/download/programmes/346-2007-240-3.pdf

Les quatre autres socles semblent avoir, sur la question des compétences, des approches encore plus nuancées. ***L'éveil-éducation scientifique*** les conçoit comme une *intersection entre savoir et savoir-faire*, sans aborder la question des savoir-être. ***L'éveil-histoire-géographie*** les voit *à l'articulation d'attitudes, de savoir-faire et de savoirs*, mais ne liste que les deux derniers membres de cette articulation tripartite. ***L'éducation par la technologie*** n'en propose pas de définition, mais propose surtout des compétences méthodologiques qu'il est probablement possible de réinvestir dans d'autres disciplines (*observer, émettre des hypothèses, réaliser, réguler, structurer*), sans que le référentiel le précise. En tout état de cause, il ne s'agit pas, là encore, d'*attitudes* au sens retenu par le *Décret Mission* de 1997. Le socle ***langues modernes***, enfin, n'aborde pas ce domaine de compétences.

Pour en rester, donc, aux trois socles belges qui définissent le plus clairement des attitudes transversales, c'est-à-dire requises par plusieurs disciplines, même si elles ne sont définies que par l'une d'entre elles, la formation mathématique, l'éducation artistique et plus encore la langue française proposent dans ce domaine un référentiel assez précis qui s'apparente à ce que le *Socle commun* français regroupe dans ses deux derniers piliers. Ainsi le socle belge ***langue française*** propose-t-il, sous la rubrique *attitudes relationnelles* de :

Se connaître, prendre confiance	*Connaître les autres et accepter les différences*
Se prendre en charge	*Ecouter dialoguer*
Prendre ses responsabilités	*Travailler en équipe*
Faire preuve de curiosité intellectuelle	*Laisser s'exprimer*
Etre sensible à la vie, à la nature, à l'art	

Autrement dit, il énonce les *devoirs envers soi-même* et les *devoirs envers les autres hommes* qui structurent (en France, en tous cas) les programmes de morale religieuse ou laïque depuis qu'ils existent. En Belgique, on trouve, dans les compétences transversales des cours de religion et de morale non confessionnelle d'une part de fortes lignes de convergences entre les trois cours, d'autre part une parenté structurelle avec ces deux axes (compétences personnelles et interpersonnelles) développés dans le cadre du socle belge correspondant à la discipline *langue française*. Le tableau suivant met en regard les attitudes des compétences transversales de ces quatre cours pour le 1er degré de l'enseignement secondaire :

Figure 12 – Synoptique des compétences entre les cours de morale et le socle de langue française (Belgique francophone)

Les programmes de **religion catholique** ne manquent pas, en effet, d'énoncer les compétences transversales qu'ils se proposent de travailler. Elles sont, conformément aux orientations du *Décret Mission* de 1997, présentées en trois catégories : les compétences *d'ordre mental* (*s'interroger, saisir et traiter l'information*…), les compétences *d'ordre méthodologique* (*prendre des notes, résumer, synthétiser*…), et les **compétences *d'ordre relationnel***, qui relèvent donc des attitudes[109]– et que nous retenons ici : développer son identité personnelle et des relations interpersonnelles. Au niveau personnel, ce cours, met donc l'accent sur **l'identité** personnelle et le **cheminement** de l'élève, ce qui n'est le cas d'aucun autre. En ce qui concerne la relation à l'autre, c'est **l'empathie** et le **laisser s'exprimer** qui forment les singularités de cet enseignement.

Les programmes de **religion protestante** suivent une démarche comparable en présentant sous forme de tableau les compétences transversales du premier degré, réparties en *démarches méthodologiques*, *démarches mentales* et… ***attitudes***, relevées dans notre tableau comparatif. A l'identité du cours de religion catholique répond ici le **respect** – de soi, des autres. Plutôt que de cheminement, il est question ici de responsabilité… Il ne s'agit pas seulement de laisser s'exprimer, mais aussi de se familiariser avec les formes de **communication** et d'expression les plus diverses.

Les programmes de **morale non confessionnelle**, enfin, ne distinguent pas trois catégories parmi les compétences transversales qui, note-t-ils, *visent le développement personnel des élèves, la construction des valeurs, la conquête de l'environnement, la formation à la participation active et la formation à la citoyenneté*. L'ambition de ces objectifs explique probablement en partie que les attitudes ne soient pas ici distinguées des connaissances et des capacités. Elles sont néanmoins organisées en compétences liées à **l'éthique** d'une part (personnelles) et à la **citoyenneté** démocratique d'autre part – les termes d'éthique et de citoyenneté étant propres à cette discipline. C'est aussi la seule à aborder le thème de l'universalisation et de l'engagement social.

[109] Une note de bas de page précise que ces dernières compétences sont évaluables de manière *qualitative*.

Si l'on intègre, enfin, le socle belge de la discipline **langue française** à cette comparaison, force est de reconnaître que peu de ses compétences transversales ne sont pas travaillées par l'un ou l'autre des trois cours précités, voire les trois à la fois :

- En ce qui concerne *se connaître, prendre confiance*, **l'autonomie** évoquée par l'item *se prendre en charge* se retrouve certes dans le cours de morale non confessionnelle (*atteindre l'autonomie morale*), mais encore dans celui de religion catholique (*prendre position personnellement*) et protestante (*développer l'autonomie et la confiance en soi*). ***Prendre ses responsabilités*** est un item textuellement commun au socle de langue française et au cours de religion protestante, tandis que la notion de ***curiosité intellectuelle*** est partagée avec celui de religion catholique. Seules les sensibilités *à la vie, à la nature, à l'art*, ne trouve pas d'échos dans les cours de morale ou de religion.
- Pour ce qui est de *connaître les autres et accepter les différences*, ses différents items semblent partagés entre les trois cours précités : **écouter** et **laisser s'exprimer** sont repris textuellement en religion catholique seulement, mais **dialoguer** se retrouve sous la forme du débat (*démocratique* en religion catholique, *public* en morale non confessionnelle). Quant à **travailler en équipe** cet item est repris par chacun des trois cours : *travailler en coopération* (religion catholique), *travailler en groupe* (religion protestante) *coopérer* (morale non confessionnelle).

Il n'est donc pas impossible de discerner, au-delà des disparités de références idéologiques propres aux trois tendances représentées dans l'enseignement de la morale ou de la religion dans les collèges belges, une sorte de socle commun articulé autour de compétences transversales d'ordre personnelles et interpersonnelles. Ces points de convergence entre les trois cours s'articulent autour des compétences transversales de même ordre détaillées dans le socle belge de la discipline *langue française* : ils mettent en avant l'autonomie d'une part et le travail en équipe d'autre part. De plus, la préséance mise à part, ces deux axes ne sont pas sans rappeler les compétences sociales et civiques et celles d'autonomie et d'initiative du *Socle commun* français. L'originalité de l'organisation curriculaire belge dans ce domaine réside principalement dans le fait d'identifier ces compétences transversales comme relevant d'options idéologiques différentes dont la coexistence n'est possible qu'en vertu de cette double injonction, adressée à la fois aux

élèves et à l'école : l'autonomie morale ne doit en rien contrarier le travail en coopération. En d'autres termes, le collège belge reconnaît la pluralité des opinions, mais encourage l'unité d'action.

Ce raccourci peut sans doute éclairer le ***Socle commun*** français d'un jour différent, si l'on considère que le septième pilier de ce dernier donne au mot ***autonomie*** un sens moins *moral* et davantage axé sur les capacités à faire des choix, notamment professionnels. En ce qui concerne les ***compétences sociales***, qu'évoque le programme du cours de morale non confessionnelle[110], elles seraient au contraire plus *morales* en France où, nous l'avons vu, elles réfèrent davantage à l'héritage catéchistique de l'instruction morale et religieuse qu'aux capacités d'action travaillées par le programme belge… de *morale* !

3.2.2. Québec : de la diversité du développement personnel

Outre-atlantique, un autre pays francophone a adopté, au tournant du siècle, l'approche par compétences. Alors que le premier ministre français venait seulement de signer le Décret du *Socle commun* (avril **2005**), les réformes du *Programme de formation de l'école québécoise* entraient en vigueur en septembre de la même année. S'imposant à tous les élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire québécois (12-13 ans), elles tracent la partie commune d'un curricula, qui s'orientera, à l'issue du premier cycle vers l'une des trois filières *générale* ou *axées sur l'emploi* proposée dès 14 ans. Même si **l'obligation scolaire** concerne au Québec les jeunes jusqu'à 16 ans, ce sont bien les programmes de ce premier cycle qui sont destinés à être suivis par la majeure partie des élèves – d'où leur choix pour poursuivre notre étude comparative des curricula francophones dans le domaine de l'éducation aux valeurs.

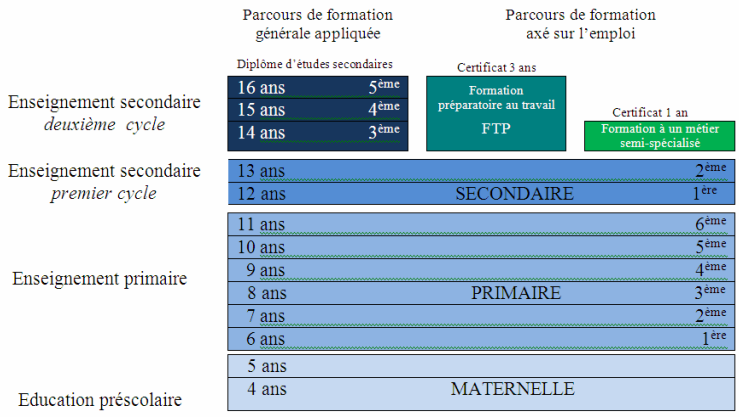


Figure 13 – Structure de l'enseignement obligatoire québécois

[110] Parmi les compétences liées à la citoyenneté démocratique, le cours de morale non confessionnelle liste la participation active, dont le premier item traite des *capacités d'action, parfois appelées compétences sociales*…

Les *Programme de formation de l'école québécoise* présentent une organisation curriculaire **d'apparence complexe**, mais dont l'unité tranche avec les disparités d'approches de la notion de compétences que nous avons rencontrées au sein des socles belges. Certes, il n'est pas impossible de se perdre entre les *trois visées du programme*, ses *cinq domaines généraux de formation* – à ne pas confondre avec les *cinq domaines d'apprentissage*, ses *neuf compétences transversales* (*rassemblées sous quatre ordres*) et ses *dix-neuf programmes disciplinaires*… Le schéma ci-après – et la structure qu'il explicite – sont pourtant relativement clairs à qui les aborde sous l'angle qui est le nôtre. Les **valeurs** de l'éducation (québécoise) apparaissent en effet dès le premier cercle établi autour de l'élève, placé ici, sinon au centre du système éducatif, du moins à celui du *Programme de formation*.

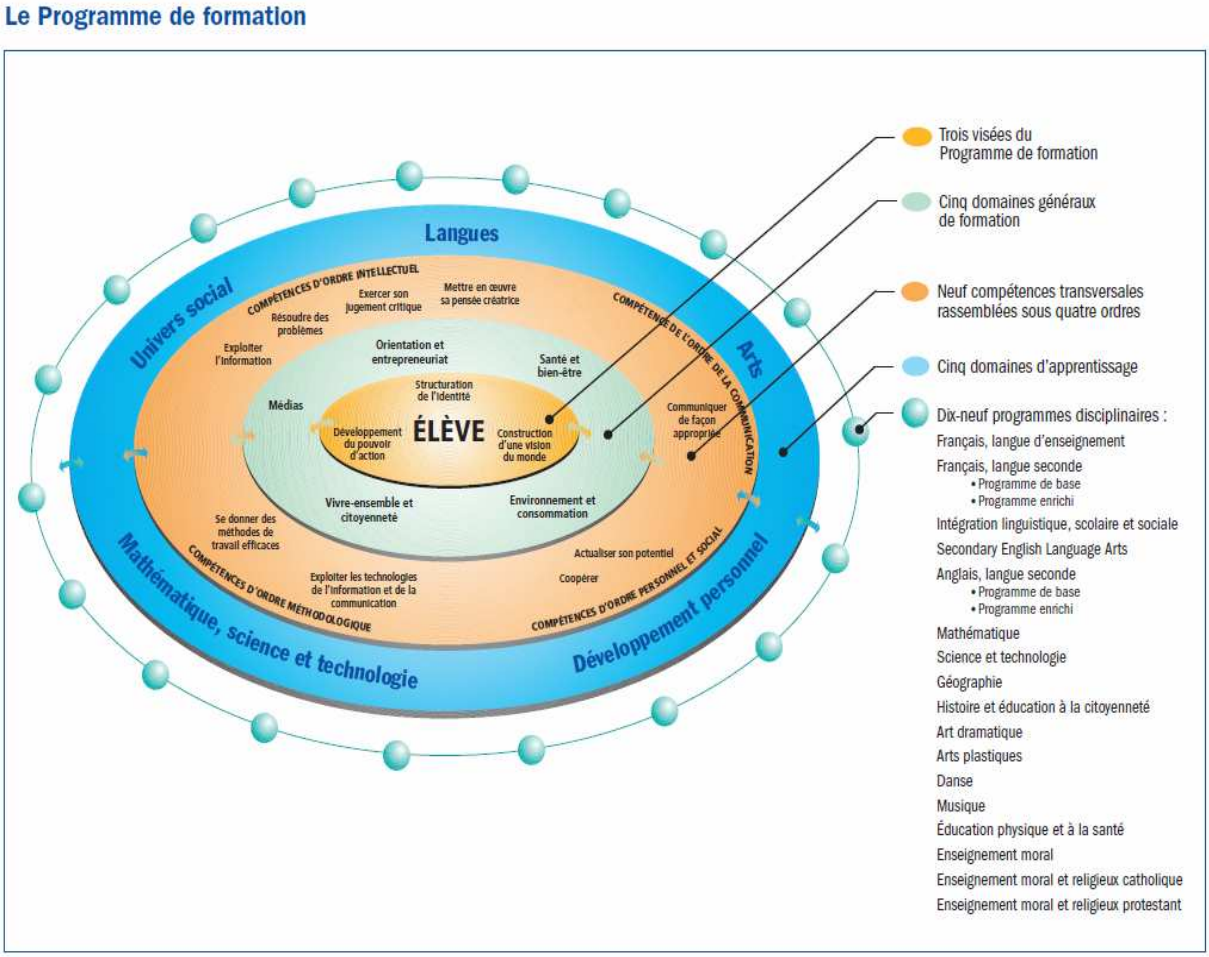


Figure 14 – Schéma du Programme de formation de l'école publique québécoise, 2006

Les **trois visées** de ce dernier sont la *structuration de l'identité,* le *développement du pouvoir d'action,* et la *construction d'une vision du monde,* ce qui ressemble fort aux grandes lignes d'un programme de morale, du moins tels que sont conçus ceux que nous avons eu l'occasion de parcourir tout au long de cette recherche. Mais si le *Programme* québécois se structure donc en quelque sorte autour des trois axes que seraient les *devoirs envers* soi-même, les autres et le monde, ils intègrent également l'éducation aux valeurs à chacun de leurs trois niveaux de lecture. *Conçu comme un système, le Programme de formation s'articule autour de trois éléments intégratifs : les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les domaines d'apprentissage*, précise ledit *Programme* (p.15).
Or l'éducation aux valeurs est présente à chacun de ces trois niveaux :

- Elle constitue l'essentiel des ***domaines généraux de formation***[111], avec des exemples concrets de valeurs, comme le souci affiché du *vivre ensemble*, (également cher au *Socle commun* français, en son VI[e] pilier, *compétences sociales et civiques*), de la *santé* et des problématiques environnementales d'une part et le domaine *orientation et entrepreneuriat* qui s'apparente d'une certaine façon au VI[e] pilier du *Socle* français (*autonomie et initiative*), quoi que référant plus explicitement au monde professionnel.

- Elle fait l'objet de l'un des quatre ordres de ***compétences transversales***[112] : celui des *compétences d'ordre personnel et social*. Transversalement, le schéma directeur des programmes de morale est ici représenté avec ses *devoirs envers soi-même* (*actualiser son potentiel*) et *envers les autres* (*coopérer*).

[111] Le Programme de formation présente, sous l'appellation ***domaines généraux de formation***, un ensemble de grandes intentions éducatives et d'axes de développement destinés à structurer l'action collective de tous ceux qui font l'école. Ces domaines, qui touchent aux problématiques contemporaines auxquelles les jeunes doivent faire face, sont de nature interdisciplinaire (*Programme de formation de l'école québécoise,* 2006 : 15).

[112] Ces ***compétences*** sont dites ***transversales*** en raison de leur caractère générique et du fait qu'elles se déploient à travers les divers domaines d'apprentissage. Elles ont, par définition, une portée plus large que les compétences disciplinaires puisqu'elles débordent les frontières de chacune des disciplines. Elles s'actualisent dans les disciplines autant que dans les domaines généraux de formation et profitent de l'intégration des acquis au fil des jours (*Programme de formation de l'école québécoise,* 2006 : 15).

- Elle participe, enfin, associée à l'éducation physique et à la santé, du cinquième des ***domaines d'apprentissage***[113] avec, donc, une discipline d'enseignement à part entière lui étant consacrée : *l'enseignement moral* **ou** *moral et religieux catholique* **ou** *moral et religieux protestant.*

domaines généraux de formation	*compétences transversales*	*domaines d'apprentissage et disciplines d'enseignement*
Vivre ensemble et citoyenneté **Environnement et consommation** **Santé et bien-être** **Orientation et entrepreneuriat**	**Compétences d'ordre personnel et social** Actualiser son potentiel Coopérer **Compétences de l'ordre de la communication** Communiquer de façon appropriée **Compétences d'ordre intellectuel** Exploiter l'information Résoudre des problèmes Exercer son jugement critique Mettre en œuvre sa pensée créatrice **Compétences d'ordre méthodologique** Se donner des méthodes de travail efficaces Exploiter les technologies de l'information et de la communication	**Langues** Français, langue d'enseignement Secondary English Language Arts Français, langue seconde • Programme de base • Programme enrichi Anglais, langue seconde • Programme de base • Programme enrichi Intégration linguistique, scolaire et sociale **Mathématiques, science et technologie** Mathématique Science et technologie **Univers social** Géographie Histoire et éducation à la citoyenneté **Arts** Art dramatique Arts plastiques Danse Musique **Développement personnel** Éducation physique et à la santé Enseignement moral Enseignement moral et religieux catholique Enseignement moral et religieux protestant

Figure 15 – Place de l'éducation aux valeurs dans les programmes québécois du 1er cycle de l'enseignement secondaire

Quoi que ce programme s'y apparente à plus d'un titre, le Québec ne prétend pas s'être doté d'un socle commun. Il porte cependant un certain nombre de **valeurs communes** qui forgent une identité éducative propre à ce pays. Il laisse notamment une place de choix aux compétences transversales d'ordre **personnel** et **social**, intimement lié au *vivre ensemble*, comme il est rappelé page 34 :

[113] Le regroupement des disciplines par ***domaines*** représente un pas vers le décloisonnement des matières scolaires, en ce sens qu'il permet de les situer par rapport à des domaines de référence et incite l'enseignant à concevoir sa discipline comme une partie intégrante d'une dimension importante de la formation de l'élève (*Programme de formation de l'école québécoise*, 2006 : 15).

> Les compétences *d'ordre personnel et social* rejoignent plusieurs axes de développement des domaines généraux de formation, en particulier ceux qui se rapportent à l'adoption de comportements et d'attitudes. Elles sont, par exemple, intimement liées au domaine *Vivre ensemble et citoyenneté*, qui sollicite la compétence à coopérer et constitue un terreau fertile pour l'actualisation du potentiel de chacun.

Comme c'était le cas pour les compétences transversales d'autonomie des programmes belges de morale et de religion, la vision québécoise de l'***actualisation de son potentie*l** (compétence transversale 7) réfère explicitement – quoi que non exclusivement - au projet professionnel de l'élève et à son orientation. Elle s'appuie sur la *connaissance de soi* comme outil d'évaluation du *cheminement personnel ou professionnel* (p. 48). Cette compétence 7 ne prétend pas proposer de valeurs à préférer à d'autres. Elle invite cependant l'élève à *identifier ses émotions, ses sentiments, ses valeurs* […] tout en jugeant *de la qualité et de la pertinence de ses choix d'action* (*reconnaître ses caractéristiques personnelles*). Pour *prendre place parmi les autres*, il convient de *confronter ses valeurs et ses perceptions avec celles des autres*, et de *percevoir l'influence des autres sur ses valeurs et ses choix* (p. 49). Il est bien question ici de valeurs et de choix personnels, même si l'éventualité d'influences est envisagée. Pourtant, cette compétence 7 enjoint non seulement de *se connaître*, mais encore de *respecter les autres* et de *manifester de plus en plus d'autonomie*. **Respect** et **autonomie** sont donc considérées a priori comme des valeurs que l'élève perçoit comme siennes…

C'est d'ailleurs préférable qu'il en soit ainsi, car la compétence transversale 8 – **coopérer** – s'appuie également sur le **respect**, même si elle développe un peu moins la notion d'autonomie. Collaborer, participer, contribuer, coopérer, donc, sont quelques-uns des verbes qui structurent l'énoncé de cette compétence 8. Il y est également question d'**ouverture d'esprit**, d'accueil de l'autre, d'écoute et de respect des divergences, toutes valeurs qui sont donc considérées implicitement comme reconnues en tant que telles par l'élève qui est ainsi prié de les faire siennes.

Mais même si ces deux compétences transversales (*actualiser son potentiel* et *coopérer*) proposent des valeurs-clés comme le respect, l'autonomie, la tolérance comme s'imposant à tous, elles réfèrent également à **d'autres valeurs** dont l'exposé ne peut entrer dans ce cadre transversal, par définition commun à plusieurs disciplines scolaires et donc à tous les élèves qu'elles concernent.

Certaines de ces dix-neuf disciplines, en effet, ne s'ajoutent pas les unes aux autres mais sont offertes comme des choix optionnels. Au niveau linguistique, par exemple, les particularités du peuple canadien duquel participent les Québécois amènent le collège à proposer, au choix, le français ou l'anglais langue d'enseignement ou seconde. De même dans le ***domaine du développement personnel***, l'éducation aux valeurs prend la forme optionnelle d'un enseignement moral, moral et religieux catholique *ou* moral et religieux protestant, le système scolaire québécois reconnaissant ainsi implicitement le droit à chacun de choisir certaines de ses valeurs, même si ce choix est au Québec limité à trois systèmes de valeurs prédéfinis : celui de l'Eglise catholique, celui de l'Eglise protestante et un troisième qui prétend ne pas se donner de référence explicite, puisque la première des compétences qu'il travaille est la construction d'un *référentiel moral* (p. 496).

L'examen attentif des **compétences** visées par ces trois enseignements parallèles conduit d'ailleurs à préciser ce système de références, et, plus généralement, de cerner les particularités de chacun. Les programmes de l'enseignement secondaire québécois jouissent en effet d'une grande homogénéité dans leurs présentations, présentant les attendus de chaque discipline selon le même schéma, lisible à travers les mêmes grilles. Dans ce domaine précis où chacune des trois disciplines est proposée concurremment aux élèves, il est donc aisé de comparer, presque terme à terme, l'offre curriculaire de chacun des systèmes de valeurs qui les sous-tendent. Une présentation synoptique[114] comme celle du tableau suivant facilite encore cette tâche.

L'enseignement moral, moral et religieux catholique et moral et religieux protestant s'articulent de façon relativement similaire :

- une première compétence a trait au **référentiel de valeurs** choisi (ou construit) et est différente pour chaque programme. Il est donc à construire en morale, se réfère à la tradition catholique pour le cours du même nom, à la Bible pour les Protestants.

[114] Les programmes officiels ne proposent pas une telle présentation, que nous avons dû recomposer à partir des éléments de chacun des trois programmes.

- une seconde compétence vise à amener l'élève à **se positionner**, quelle que soit sa position, et est presque rigoureusement identique pour les trois cours – quoi qu'en troisième place dans celui de religion protestante.

- une dernière (deuxième chez les Protestants) vise la **tolérance** (*dialogue* en morale, *respect de la liberté religieuse* en religion protestante). Cette compétence n'apparaît pas en tant que telle dans le programme d'enseignement moral et religieux catholique.

<table>
<tr><th>Enseignement moral</th><th>Enseignement moral et religieux catholique</th><th>Enseignement moral et religieux protestant</th></tr>
<tr><td>1. Construire un référentiel moral
Mettre en perspective des situations de vie et des repères moraux.
Délibérer sur les éléments d'un référentiel moral.</td><td>1. Apprécier l'apport de la tradition catholique vivante à sa quête de sens
Actualiser des éléments de la tradition catholique vivante.
Enrichir sa réflexion.
Evaluer l'apport de la tradition catholique vivante.
Construire ses réponses.</td><td>1. Apprécier l'influence de la Bible sur l'individu et sur la culture dans une perspective protestante
Analyser des textes bibliques.
Etablir des liens entre des textes bibliques et son quotidien.
Reconnaître l'influence de la Bible sur l'individu et sur la culture.</td></tr>
<tr><td colspan="3">2. (3. pour le programme de l'enseignement moral et religieux protestant)
Se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique
Cerner, dans une situation, des enjeux d'ordre éthique
Analyser les tensions existant entre différents points de vue, opinions, visions de l'être humain, valeurs et prescriptions sociales (moral et moral et religieux catholique), des perspectives apportées par différents référentiels (moral et religieux protestant).
Imaginer des options et leurs conséquences
Actualiser ses choix</td></tr>
<tr><td>3. Pratiquer le dialogue moral
Manifester de la considération pour soi et pour les autres.
Recourir au questionnement
Envisager des réinvestissements possibles
S'engager dans le dialogue</td><td></td><td>2. Agir dans le respect de la liberté religieuse
Analyser des manifestations du phénomène religieux
Explorer les points de vue de différentes traditions sur des questions universelles
Adopter des attitudes respectueuses</td></tr>
</table>

Figure 16 – Compétences développées au sein de l'enseignement moral, moral et religieux catholique, moral et religieux protestant (Québec)

Il ne nous appartient pas d'évaluer chacun de ces programmes, encore moins de porter sur les systèmes de pensée qui les sous-tendent un jugement… de valeur. Leur mise en regard laisse cependant apparaître une relative **unité idéologique**. Tout au plus remarque-t-on l'absence d'un domaine de compétence plus spécifiquement consacré à la **tolérance** et au dialogue au sein du programme d'enseignement moral et religieux *catholique*, à la différence des deux autres. A cela près, les trois programmes développent des objectifs comparables dont celui d'inciter les élèves à une **réflexion** et un **positionnement** *au regard d'enjeux d'ordre éthique*.

La seule différence notable réside non dans le choix des valeurs, mais dans celui du **système de références**. Il n'est sans doute pas anodin de se référer à *la tradition catholique vivante*, à *la perspective protestante de l'influence de la Bible* ou à un référentiel moral construit en commun au cours de sa scolarité. Cette dernière option pose d'ailleurs un problème de définition si l'on s'en tient à l'énoncé de la compétence 1 visée par l'enseignement moral. Si la tradition catholique correspond à un système de normes relativement bien identifiées, si la perspective protestante quant à la lecture de la Bible bénéficie d'une abondante littérature faisant – sur la question – autorité, un référentiel moral qui serait construit en commun par les élèves eux-mêmes (par l'élève lui-même) atteindrait a priori des productions aussi diverses et variées que la société scolaire québécoise présente de diversité. Au-delà de cette apparente ambiguïté, les programmes apportent sur ce point quelques éclaircissements :

> L'élève partage avec les autres sa vision de l'être humain de même que sa représentation des valeurs et des prescriptions sociales propres à son milieu. Il s'engage, avec ses pairs, dans la construction d'un ensemble de repères moraux, se distanciant ainsi de ses acquis antérieurs pour enrichir et élargir ses représentations. Ce travail en commun favorise une attitude de questionnement critique et fournit à chacun l'occasion de se réapproprier les valeurs de son milieu social tout en les traduisant dans l'action (Enseignement moral, *Construire un référentiel moral*, p. 502).

Il ne s'agit donc nullement de réinventer un système de valeurs comme l'expression *construire un référentiel moral* aurait pu le laisser accroire, mais de se ***réapproprier*** celui de son milieu social *en les traduisant dans l'action*. Les familles ayant à choisir l'enseignement moral de leur enfant, il est assez simple de déduire que les élèves qui suivent le cours d'*enseignement moral* sont ceux dont les parents n'ont pas choisi l'un des deux autres cours, donc qui n'appartiennent pas à un milieu social dont les valeurs s'adossent à une tradition ou une perspective religieuse.

S'il s'agit, pour l'élève, de retrouver les valeurs de son milieu d'origine, il ne peut s'agir que de valeurs non religieuses (ou, plus exactement, qui ne sont ni catholiques, ni protestantes).
Sans que la revendication de l'athéisme soit si vigoureuse dans le programme d'*enseignement moral* du Québec que dans celui de *morale non-confessionnelle* de Belgique, il est assez clair que l'élève québécois ne fréquentant aucun des deux cours d'enseignement moral et religieux, est, de fait, éduqué à des **valeurs non-chrétiennes**, ou se voulant telles.

Pour l'école québécoise, qui s'est pourtant dotée dès l'orée du XXI^{e} siècle de programmes de formation intégrant à chaque échelon la notion de compétence, il est donc difficile de parler d'un socle commun de valeurs – pas plus que d'un socle de valeurs communes. Les trois systèmes de pensée qui coexistent au sein même desdits programmes inclinent à croire que la diversité est non seulement admise, mais également érigée en règle, tout en étant rigoureusement encadrée : rappelons-le une fois encore, dans le cadre de ces programmes, seuls un référentiel moral construit en commun pour se réapproprier les valeurs de son milieu social **ou** la tradition catholique vivante **ou** la perspective protestante de la lecture de la Bible peuvent tenir lieu de référence dans le domaine de la morale.

Cela dit, cette référence morale tricéphale, qui caractérise les programmes du collège québécois, constitue, avec le choix de la langue d'enseignement, les deux pôles de leur diversité curriculaire.
Dans tous les autres domaines, la même éducation s'impose à tous :

- Chaque programme de morale (religieuse ou non) réfère à **sa propre vision des domaines généraux de formation**. Chacun traite des questions du *vivre ensemble et de la citoyenneté*, de *l'environnement et de la consommation*, de la *santé* et du *bien-être* et de *l'orientation* et de *l'entreprenariat.*
- Chaque programme de morale (religieuse ou non) **signale les compétences transversales** qu'il met en œuvre. Celles-ci ne se limitent pour aucun des trois aux compétences d'ordre *personnel et social*, mais investissent les ordres *intellectuel*, *méthodologique* ou *de la communication.*
- Au niveau purement **disciplinaire** enfin, les élèves suivent a priori dans chaque établissement l'ensemble des enseignements proposés, exceptés en matière linguistique, nous l'avons dit, et dans ce fameux domaine des valeurs liées au développement personnel.

- Les objectifs primordiaux (les ***visées***) de l'école (*structuration de l'identité,* le *développement du pouvoir d'action,* et la *construction d'une vision du monde*) restent les mêmes pour tous – quoi qu'évidemment envisagés de manière différente selon la perspective idéologique sous-tendue par les choix de l'établissement en matière de valeurs, notamment s'il retient l'un ou l'autre des systèmes sus-cités comme principe directeur de sa politique dans le domaine pédagogique.

De plus, l'éducation à la citoyenneté qui est, elle aussi, porteuse de valeurs, s'intègre au *domaine de l'univers social* (avec la géographie et associée plus particulièrement à l'histoire) et s'adresse par conséquent à tous sans distinction de race ni de religion… Il est d'ailleurs intéressant de noter que ce domaine, qui comprend donc **deux disciplines**, ne conçoit pas une éducation à la citoyenneté distincte de l'enseignement de **l'histoire** (L'intitulé exact de la discipline est : *histoire et éducation à la citoyenneté*). C'est probablement là l'une des spécificités majeures de l'enseignement québécois en matière de valeurs, avec la division tripartite de l'enseignement moral. La *présentation de la discipline* s'ouvre (p. 337) sur une citation de Nietzsche (lequel ne se revendique pas comme le tenant de l'une des deux religions admises dans les programmes scolaires québécois) : *Le verdict du passé est toujours le verdict d'un oracle. Vous ne le comprendrez que si vous êtes les architectes de l'avenir, les connaisseurs du présent.*

Partant, les trois compétences que vise cette discipline lient intimement ***réalités sociales***, ***conscience citoyenne*** et histoire. *En étudiant diverses sociétés d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui,* précisent les programmes (p. 340), l'élève *constate la diversité culturelle, construit sa conscience citoyenne et acquiert des savoirs relatifs aux principes et aux valeurs qui caractérisent une société démocratique*. Certes, il est question de **démocratie** – sans que les valeurs qui y sont attachées soient pourtant clairement rappelées – mais il est également question de **diversité**. La *perspective historique* (compétence 1), qui *interroge les réalités sociales* ou la *méthode historique* (compétence 2) qui *aide* à leur *interprétation* ne sont que des outils pour *construire sa conscience citoyenne* (compétence 3). Etroitement associée à une autre discipline scolaire, l'éducation à la citoyenneté semble ne pouvoir suffire à la construction d'une citoyenneté pleinement éclairée. Autrement dit, la citoyenneté se construit, dans le système québécois, à partir de l'enseignement de l'histoire – commun à tous - mais cette base nécessite l'apport d'un enseignement moral, qui, lui, ne l'est pas.

Encore convient-il de préciser que les trois enseignements moraux s'intègrent au sein d'un *domaine du développement personnel* qui comprend l'éducation physique et à la santé qui est également commune à tous les élèves. D'un côté ce qui concerne la conscience collective, citoyenne, appuyée sur l'enseignement de l'histoire qui explique l'origine et la diversité du peuple québécois. De l'autre, ce qui touche à l'intime, au personnel, au corps, certes, à travers la pratique sportive et l'éducation à la santé, mais aussi à l'âme, à travers les trois propositions entre lesquelles l'élève (ou sa famille) est sommé de choisir : recevoir un enseignement moral, ou morale et religieux catholique ou morale et religieux protestant.

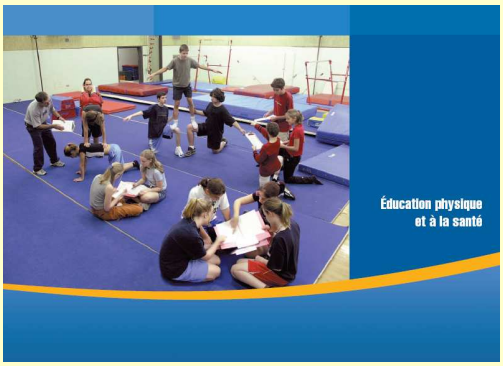
L'iconographie étant parfois plus expressive que les mots eux-mêmes, il n'est pas inintéressant d'examiner à cet égard la page de garde du *Chapitre 9*, qui détaille les programmes du *domaine du développement personnel* :

Composition photographique de la page de garde du chapitre 9 (*développement personnel), Programmes québécois 2005*

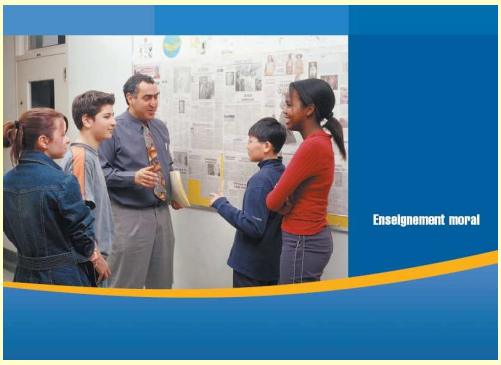
Elle reprend, dans un montage photographique composite, chacune des pages introduisant les cours proposés à l'intérieur du *domaine*, soit en complémentarité, soit en concurrence :

Cette page est répétée au début de chacun des quatre programmes qui composent le domaine.

L'image intègre des parties de chacune des quatre couvertures spécifiques à l'éducation physique et à la santé, l'enseignement moral, moral et religieux catholique , moral et religieux protestant.

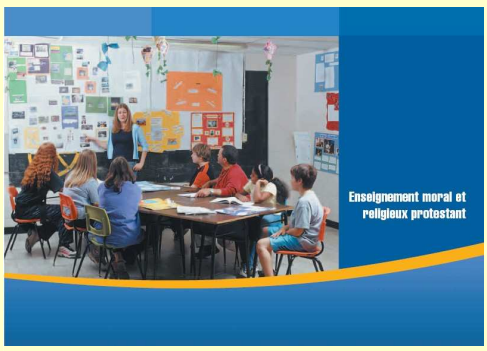


Education physique et à la santé : un professeur et quinze élèves dans un gymnase. Tous travaillent en coopération.



Enseignement moral : un professeur et quatre élèves – dont un asiatique et une noire – devant un panneau affichant la presse.

Enseignement moral et religieux catholique : un professeur et sept élèves – dont une en fauteuil roulant, autour d'une table et devant une frise historique des premiers temps du christianisme. L'enseignant préside.



Enseignement moral et religieux protestant : un professeur et sept élèves – dont une *de couleur* – lors de la présentation d'un exposé. Seule une élève se tient debout, les autres, enseignant compris, l'écoutent attentivement.

Compositions photographiques des pages de garde du chapitre 9 (*développement personnel), Programmes québécois 2005*

Le système curriculaire québécois présente, à travers les programmes de formation du premier cycle de son enseignement secondaire, **trois enseignements aux valeurs** poursuivant des objectifs assez proches, tout en affichant clairement la nature de **références différentes**. L'affirmation de **l'histoire** comme base (commune) de la construction de la citoyenneté ne peut faire oublier que la *tradition catholique vivante*, la *perspective protestante* ou le *référentiel moral construit* indépendamment des deux systèmes précités peuvent éclairer d'un jour fort différent l'enchaînement des événements au programme de cette discipline. Or chacun de ces systèmes de pensée revendique d'être enseigné au même titre que toutes les autres disciplines, affirmant l'identité propre de ses valeurs et de sa vision du monde, cœur des visées de l'éducation québécoise. La **diversité** – et son acceptation par tous – est donc clairement à placer au nombre des valeurs communes, que rappellent d'ailleurs chacun des programme d'enseignement moral, religieux ou non, qui valorise le dialogue (moral), le respect (protestant) ou l'acceptation (catholique). Cette dimension marque incontestablement l'une des différences majeures entre le programme de formation québécois et le ***Socle commun* français**, le premier s'appuyant à la diversité, le second visant à **l'unité** à travers la constitution d'un socle qui s'impose à tous, au-delà des opinions et des croyances.

Ces différences marquées peuvent certes trouver un certain nombre d'explications liées à l'histoire et à la géographie politique.

Le contexte **nord-américain** est sans doute plus propice à la **diversité** des approches en ce qui concerne les valeurs, y compris en éducation. **Terre d'immigration** depuis sa fondation, le **Québec** s'est forgé avec (et peut-être grâce à) la diversité érigée au rang de valeur dans ses programmes scolaires. La Belgique, elle, ne s'est pas construite sur l'immigration et a été historiquement moins marquée que le Québec par la nécessité d'un brassage de populations. Bien qu'envisageant trois enseignements moraux ou religieux distincts, aucun de ces programmes belges ne met l'accent sur la diversité, même si tous parlent de respect, d'écoute, de dialogue et de communication – de *tolérance*, dirions-nous en France.

En revanche, la valeur **autonomie** marque de son sceau les textes programmatiques belges, ce qui n'est pas sans souligner certains aspects de sa géographie politique – et de son histoire. La

Belgique doit en effet son nom aux *Pays-Bas* (*Belgica*, en latin), unifiés par les Ducs de Bourgogne au XIII[e] siècle, avant d'être scindés en deux provinces indépendantes à la Réforme. Au nord, les Provinces-unies protestantes et indépendantes, sont devenues les actuels Pays-Bas. Au sud, ce qui ne deviendra la Belgique qu'en **1831** fut tour à tour gouverné par les branches espagnole et autrichienne des Habsbourg (au sein du *Saint* empire *romain* germanique), avant de passer sous domination française à la Révolution, puis néerlandaise. **L'indépendance** de la Belgique est donc suffisamment récente pour qu'il soit compréhensible de placer l'autonomie au nombre des valeurs nationales, et, partant, d'en imprégner les programmes de morale – religieuse ou non. L'histoire du Québec – et celle de la France – expliquent aisément pourquoi cette nécessité n'est pas aussi impérieuse dans ces deux pays.

L'examen de la place accordée à l'éducation aux valeurs par d'autres pays, et notamment par deux pays francophones qui n'ont pas – tant s'en faut – eu à entretenir de relations spécialement conflictuelles avec leurs Eglises, permet de contextualiser les derniers épisodes de l'histoire curriculaire française dans ce domaine de manière originale. Il apparaît assez clairement que, jusque dans les pays qui ne fondent pas les programmes de morale sur un principe inébranlable de laïcité, les attentes du système scolaire à l'égard des élèves qui le quittent sont assez proches les unes des autres, quand bien même elles se réclament de références diverses. Schématiquement, les deux pôles des *devoirs envers soi-même* et *devoirs envers les autres* trouvent partout leurs déclinaisons locales ou confessionnelles, sans que les valeurs à acquérir soient fondamentalement différentes :

- Du côté de **l'éthique**, le *développement de l'identité personnelle* et le **respect de soi** dominent les programmes belges – et le *Socle* français, tandis que les textes québécois renvoient à une nécessaire *réflexion* et un *positionnement* (quel qu'il soit) qui ne le serait pas moins.

- Le versant **social** des programmes de morale (et du VI[e] pilier du *Socle* français) mettent en avant également la notion de **respect des autres** : *empathie*, *respect*, *citoyenneté* en Belgique, *dialogue* et *respect* au Québec, *tolérance*, *responsabilité* et *solidarité* en France – qui va ainsi au-delà du simple respect.

Ce qui différencie en revanche singulièrement les différents programmes de morale, entre eux d'une part, et d'avec les injonctions du *Socle commun* français d'autre part, ce sont les **références** dont ils se réclament. Les programmes de morale québécois en sont emblématiques, qui posent d'emblée leur *référentiel moral* comme primordial, mais cette particularité n'est absente d'aucun des autres programmes touchant aux valeurs que nous avons présenté. Ce qui ne laisse pas d'interroger l'observateur en ce qui concerne les valeurs du *Socle commun* français qui se présentent comme universelles alors même que la question des références qu'elles se donnent souffrirait quelques précisions. A moins que l'on considère que l'Ecole ayant été créée par la République (et la République en grande partie par l'Ecole), les valeurs professées par l'une et l'autre ne nécessitent d'autres références qu'elles-mêmes, étant en quelque sorte auto-référencées…

DES CURRICULA PRESCRITS AUX CURRICULA REELS…

Nous l'avons dit, le VI[e] pilier (*compétences sociales et civiques*) s'inscrit dans la dynamique de la plupart des autres programmes de morale, confessionnelle ou non, que nous avons quelque peu détaillé : il enjoint à l'élève d'être respectueux *de soi-même et des autres*, l'incline à la *tolérance*, la responsabilité, la *solidarité*, tout en lui demandant de résoudre *pacifiquement les conflits*. Il s'attache à lui faire *prendre conscience de ses droits et devoirs*, à l'intéresser à la *vie publique* et aux *grands enjeux de société*, à l'inciter à *voter* et à *participer à la vie civique*.

Une fois actée la relative imprécision du *Socle* en ce qui concerne les références morales sur lesquelles il appuie les valeurs qu'il énonce à travers les attitudes qu'il préconise, et quelle que soit l'interprétation que l'on donne des choix moraux opérés, il reste à considérer que le *Socle commun* est le premier texte curriculaire français dont le principe a été promulgué par une Loi. Ayant, donc, **force de loi**, il s'applique sur le territoire national, quelles que soient les opinions de celles et ceux chargés de le mettre en œuvre, quelles que soient leurs interprétations des valeurs énoncées et leurs choix des moyens à mettre en œuvre pour susciter l'adhésion des élèves à ces injonctions, pour parvenir à influer sur les attitudes que le législateur souhaite voir adopter à la fin de la scolarité obligatoire.

Mais entre les directives ministérielles et les résultats obtenus sur le terrain, l'écart est – c'est un lieu commun – parfois élevé. *Des intentions à leur réalisation, il y a une marge dont on ne peut plus désormais sous-estimer l'ampleur*, rappelle François AUDIGIER (et alii, 2006 : 16), précisant qu'il existe, dans certaines conceptualisations, jusqu'à six niveaux de curriculum (GLATTHORN, 1987)[115].

[115] C'est sans doute GLATTHORN (1987) qui, parmi les premiers, a le mieux conceptualisé le processus en cascade qui conduit du projet de formation à l'apprentissage des élèves. Dans son ouvrage Curriculum Renewal, il distingue six niveaux :

1. Les recommandations curriculaires ou *Recommended curriculum* ;
2. Le curriculum officiel ou *Written or Mandatory curriculum* ;
3. Le curriculum matérialisé (notamment dans les manuels ou dans les matériels didactiques) ou *Supported curriculum* ;
4. Le curriculum enseigné ou *Taught curriculum* ;
5. Le curriculum évalué ou *Tetsted curriculum* ;
6. Le curriculum appris ou *Learned or attained curriculum*.

(AUDIGIER et alii, 2006 : 16-17)

Pour n'en rester qu'aux deux principaux et généralement retenus (curriculum *prescrit* vs curriculum *réel*), notons qu'entre l'idéal citoyen dont nous parle le *Socle commun* et les attitudes observées chez l'élève qui va passer son Diplôme National du Brevet, il y a toute la différence entre une référence et celui qui s'y réfère – encore ne s'y réfère-t-il que dans la mesure où il en a connaissance. Il y a également les implicites du curriculum réel, les valeurs transmises par l'exemple ou les codes sociaux appliqués sans même parfois en avoir conscience. C'était, au XIX^{e} siècle, la ponctualité, le renoncement au jeu, le silence en classe comme *une série de petits triomphes sur ses penchants* (VINCENT, 1980). Autant la morale de 1882 fut alors déclinée avec un luxe de détails, autant celle du XXI^{e} siècle, qui ne fait plus l'objet d'un enseignement disciplinaire portant ce nom, est le lieu par excellence de développement de **curricula cachés** (DURU-BELLAT & VAN ZANTEN, 2006 : 114-115).

Alors que les injonctions du *Socle commun* en matière de compétences sociales et civiques, d'autonomie et d'initiative viennent de paraître – l'enquête a eu lieu l'année scolaire suivante – il n'est pas certain que les élèves interrogés aient été soigneusement préparés à être évalués sur des notions comme le *respect de soi-même et des autres*, la *volonté de participer à des activités civiques* ou celle de *se prendre en charge personnellement*. Côté enseignants et éducateurs, les divergences d'appréciation – et d'exemplarité - sont, de plus, inévitables sur des valeurs aussi vastes. Non que ces derniers remettent en cause les injonctions ministérielles qui posent le *Socle* – et l'éducation aux compétences de tous ses piliers – comme incontournables. Mais plutôt qu'ils peuvent avoir des valeurs à enseigner des **interprétations différentes**, et de l'évaluation à en faire une idée relativement imprécise : les documents d'accompagnement dans les domaines non strictement disciplinaires ont tardé à parvenir aux équipes chargées de cette évaluation.

Bien avant que la validation de toutes les compétences du *Socle* devienne obligatoire pour obtenir le Diplôme National du Brevet (rentrée 2010), nous avons voulu tenter l'expérience d'une évaluation a priori des compétences des VI^{e} et VII^{e} piliers du *Socle* auprès d'un certain nombre d'élèves de 3ème. La modestie de notre travail d'enquête empirique ne masque pas l'ampleur des problèmes soulevés par cette évaluation, dont nous espérons simplement que les chapitres qui vont suivre permettront pour le moins de prendre la mesure.

Le sens de notre analyse sera donc d'approcher le référentiel réel des valeurs effectivement intégrées par les élèves à un instant *t* – en quelque sorte **l'année *zéro*** de la mise en œuvre du *Socle commun* en France, puisque l'enquête qui sert de support à ce travail a été menée à l'issue de l'année scolaire 2006-2007.

- Pour ce faire, nous passerons les compétences des VI^{e} et VII^{e} piliers du *Socle* au crible non plus de l'origine historique de leur contenu curriculaire ni de la perspective comparatiste avec d'autres dispositifs programmatiques étrangers, mais à celui d'une analyse statistique destinée à en mesurer la **cohérence interne**, ou du moins celle du questionnaire que nous avons construit pour évaluer les compétences sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative d'un panel de 300 élèves de 3ème.

- Après l'outil de cette évaluation, nous étudierons ce qu'elle nous apprend de **l'élève** auquel elle est destinée, c'est-à-dire de quelle façon les jeunes de quinze ans que nous avons interrogés sur leurs choix en matière d'attitudes réagissaient lorsqu'étaient mises en jeu des situations censées induire un positionnement personnel en termes de valeurs. Davantage qu'une évaluation qui se référerait uniquement aux attitudes énoncées dans le *Socle commun* comme étant autant de normes absolues desquelles devraient se rapprocher au maximum les élèves, nous positionnerons les élèves par rapport à eux-mêmes, c'est-à-dire à l'étalonnage que donne de leurs choix et valeurs la **moyenne** des avis exprimés.

- L'écart entre les attitudes ainsi perçues au sein de groupes d'élèves et telles qu'elles sont présentées dans le *Socle* constituera déjà un point de repère important, mais auquel nous ne nous limiterons pas. Nous chercherons en outre ce qui, dans ces domaines transversaux qui ne donnent la plupart du temps pas lieu à des enseignements distincts, peut influer sur les **performances** des élèves, sur leur plus ou moins grande propension à adopter les **attitudes** prescrites par les VI^{e} et VII^{e} piliers du *Socle commun*. N'ayant pas affaire à des enseignements disciplinaires, nous nous situerons davantage dans la perspective de l'**effet-établissement** et des politiques menées par ces derniers.

Il resterait à déterminer à quel point les actions menées dans ces collèges correspondent aux **besoins des élèves** dans le domaine de l'éducation aux valeurs – voire aux **attentes institutionnelles** exprimées dans le *Socle commun*, ce à quoi cette analyse ne pourra suffire, s'appuyant sur un panel fort modeste. Mais au-delà de la quête d'une impossible représentativité de notre échantillon, les contrastes et convergences observées au cours de cette enquête et de l'analyse de ses résultats permettront probablement d'apporter aux débats pédagogiques menés autour de la mise en œuvre du *Socle commun de connaissances et de compétences* au collège quelques pistes de réflexion.

DEUXIEME PARTIE :

DE L'EFFET-ETABLISSEMENT
SUR LES ATTITUDES COLLEGIENNES

4. Principe et cohérence interne de l'enquête

Le *Socle commun de connaissances et de compétences* tel qu'énoncé dans l'annexe au décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 liste, nous l'avons dit, sept domaines de **compétences** – sept *piliers*, pour reprendre la terminologie en usage à l'époque. La notion de compétence ne souffre certes pas de définition univoque[116]. L'objet de notre recherche s'appuyant sur le texte du *Socle commun* qui fait de ce terme un usage permanent, nous ne pouvions faire l'économie d'en donner une définition.

Nous ne pouvions pas davantage nous permettre d'entrer dans un débat sémantique autour de ce mot, que ledit *Socle* entend, de façon assez précise comme *une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie* […]. C'est donc sur cette acception tripartite de la compétence que nous fonderons notre analyse, employant préférentiellement, et aussi souvent que nous le pourrons, le terme de ***pilier*** pourtant depuis tombé en désuétude dans les textes officiels eux-mêmes.

Les deux derniers *piliers* du *Socle* sont d'une part les compétences sociales et civiques, d'autre part l'autonomie et l'initiative. Comme chacun des autres piliers, ceux-ci présentent certes des ***connaissances*** à acquérir et des ***capacités*** desquelles il convient de faire preuve, mais également des ***attitudes*** à adopter. Cette triade, libre interprétation du *savoirs/savoir-faire/savoir-être* plus communément employé par la sociologie du travail (STROOBANTS, 1998) et dans le monde de l'entreprise, imprime sans doute plus qu'il n'y paraît sa marque au *Socle* tout entier.

---

[116] Elle a, de plus, connu de violents détracteurs, avant même son utilisation en France dans le cadre du Socle, tel Marcel CRAHAY (2005), qui la considérait comme une *illusion simplificatrice*, estimant qu'elle faisait *figure de caverne d'Ali Baba conceptuelle dans laquelle il est possible de rencontrer juxtaposés tous les courants théoriques de la psychologie quand bien même ceux-ci sont en fait opposés*.

Ainsi, alors même que chaque domaine est structuré en *connaissances/capacités/attitudes*, il est aisé de discerner un plan d'ensemble du texte de 2006 qui présente d'une part des compétences à dominante **disciplinaire** – les *connaissances* : maîtrise de la langue française (I), principaux éléments de mathématiques et culture scientifique et technologique (III), et culture humaniste (V) d'autre part les compétences à dominante **opérationnelle** – ou les *capacités* : maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication (IV) et pratique d'une langue vivante étrangère (II) et enfin les compétences à dominante **axiologiques** dont le législateur attend probablement davantage la traduction en *attitudes*, compétences sociales et civiques (VI) et autonomie et initiative (VII). Entendons bien qu'un tel découpage, aux frontières de l'iconoclastie, serait selon toute vraisemblance réfuté par l'institution, qui affiche clairement son dessein de voir décliner chacun des sept domaines de connaissances et de compétences selon les trois volets sus-cités. Il n'en reste pas moins que certains se prêtent plus que d'autres à cette structure idéale. Ainsi, pour ne s'intéresser qu'aux seuls sixième et septième piliers, nous sommes tentés de postuler qu'ils se manifestent principalement par des *attitudes*. La filiation qu'il n'est pas impossible d'établir entre ces compétences du *Socle* et l'enseignement *moral* d'hier (et d'aujourd'hui, notamment à l'étranger) incline également à en privilégier le versant *attitudes*. La morale scolaire, singulièrement en France, s'est rarement voulue discipline savante et a toujours revendiqué sa transversalité, signalant par là-même qu'elle s'intègre à tous les enseignements.

Dès lors se pose la question de l'évaluation d'un enseignement qui se veut à la fois indépendant des disciplines scolaires et transversal à toutes, d'un enseignement dont les principaux indicateurs de réussite résident surtout dans des **attitudes** manifestées par les élèves.

Gordon ALLPORT (1935), pionnier de l'étude des ***attitudes***, définit cette notion comme étant *un **état mental** et neuropsychologique **de préparation** (a mental and neural state of readiness) de l'action, organisé à la suite de l'expérience et qui concerne une influence dynamique sur le comportement de l'individu vis-à-vis de tous les objets et de toutes les situations qui s'y rapportent*. MICCHELLI (1995), de son côté, affirme qu'*une attitude est un état d'esprit ou une **prédisposition** générale psychologique envers quelque chose ; cette prédisposition oriente, dans un certain sens, toutes les interactions avec l'objet en question.*

Nous poserons l'*attitude* comme une **intention de comportement** – *prédisposition*, comme un comportement déclaré. Nous poserons également que l'*attitude* oriente le comportement effectif, même si ces deux notions ne sont pas substituables. L'attitude explique l'action, mais trouve également son origine dans l'expérience acquise : ainsi, pour un objet qui n'a jamais été rencontré, il n'existe pas d'attitude : celle-ci se forme cependant dès que l'objet rentre dans le champ de la conscience. Il convient donc d'ancrer le questionnement des sujets dans des situations, sinon réelles, du moins réalistes, pour évaluer avec le maximum de rigueur possible leurs **attitudes** – nous reviendrons sur ce terme.

Encore nous faut-il préciser ce que nous entendons par ***évaluation***. Pour DE KETELE et ROEGIERS (1991), *évaluer* signifie *confronter un ensemble d'informations à un ensemble de critères, en vue de prendre une décision*. Nous disposons d'*informations* (plus de 90 items renseignés par 300 élèves chacun) et avons accès à l'*ensemble de critères* que représentent les attitudes à acquérir pour valider le *Socle commun* à l'issue de la classe de 3ème. Il ne nous appartient cependant pas de prendre à ce sujet d'autre *décision* que de rendre compte de nos conclusions. Ainsi, nous nous positionnons plutôt comme un évaluateur externe, tout en constatant que les évaluations internes, telles que celles opérées par les enseignants en charge des classes, n'ont encore pas eu le temps d'être mises en place étant donnée la relative nouveauté des textes du *Socle commun* au moment de l'enquête.

> Le souci d'améliorer la réussite des élèves et les performances du système a conduit en France, depuis la fin des années 1980, à la définition d'une politique cohérente d'évaluation en trois volets :
>
> - mettre à disposition des enseignants des outils d'évaluation à visée diagnostique ou formative ;
> - organiser tout un dispositif d'évaluations externes ;
> - insuffler au sein du système une nouvelle culture de l'évaluation fondée sur la recherche de la performance.
>
> (PERETTI, 2005 : 394)

Pour en référer aux trois axes de la politique d'évaluation en France tels qu'énoncés ci-dessus par la directrice de l'évaluation et de la prospective du Ministère de l'Education nationale[117] Claudine Peretti, nous avons tenté d'évaluer les élèves (*évaluation externe*) alors même que les enseignants et éducateurs ne disposaient pas encore des *outils d'évaluation diagnostique ou formative*.

[117] Mme Claudine Peretti a occupé ce poste du 11 avril 2003 au 2 février 2006.

Nous ne pouvons en conséquence pas entendre par **évaluation** (terme sur lequel nous reviendrons également) le seul contrôle des acquis des élèves. Certes, la mesure de leurs *performances* constitue la base de notre recherche, mais nous soulignerons assez vite les limites de cette mesure, opérée dans le cadre que nous nous sommes fixés.

C'est avant tout *de* ce cadre dont nous procéderons à l'évaluation, mettant en regard les modalités de l'enquête que nous avons menée avec les items du *Socle commun* desquels elle se veut être la transcription. Nous évaluerons également, sur un plan statistique, la cohérence interne des différents items d'une même compétence, ainsi que celle des compétences sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative entre elles. En d'autres termes, il s'agira ci-après de déterminer d'une part si l'enquête que nous avons proposée à 300 collégiens est bien le reflet des attentes exprimées par l'institution à travers le texte du *Socle commun*, d'autre part si ces attentes elles-mêmes sont compatibles les unes avec les autres.

4. 1. Conception du questionnaire : une opérationnalisation du *Socle commun* ?

Tenter une évaluation des deux derniers piliers du *Socle commun* de connaissances et de compétences moins d'un an après l'entrée en vigueur de ce dernier représente une double gageure. D'une part, en mai 2007, aucune évaluation d'élève dans ce domaine n'existe, mises à part les rares expérimentations dont on peut trouver quelques outils méthodologiques en ligne et qui restent de toute façon assez tardivement confidentiels. En tout état de cause, dans les trois établissements qui ont accepté de se prêter à la passation de l'enquête, si les compétences sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative sont, de l'aveu de plusieurs acteurs des équipes éducatives[118], parfois un axe de travail, elles ne sont pas encore un domaine d'évaluation.

D'autre part, évaluer des attitudes ressort d'une dynamique qui n'est pas sans poser un certain nombre de problèmes éthiques comme techniques aux enseignants eux-mêmes. Ainsi la question d'une évaluation de ces compétences transversales soulève – lorsqu'elle est abordée – des débats qui sont loin d'être clos. Que l'on considère seulement ceux que suscita l'introduction de la *note de vie scolaire* aux côtés des autres notes du bulletin scolaire au collège. Dit autrement, évaluer ces compétences à travers les attitudes qui en manifestent l'acquisition confine au jugement de

[118] Cf. Chapitre 6. 3. *Des politiques d'établissements : contingences et volontés*

valeur, au jugement *des* valeurs des élèves… et peut positionner l'évaluateur en juge moral, posture que peu d'éducateurs revendiquent avec enthousiasme. La démarche de notre enquête nécessite donc une double justification, à la fois dans ses modalités, que nous nous proposons d'expliciter, et dans ses attendus, dont nous présenterons quelques-unes des hypothèses qui les sous-tendent.

4.1.1. Une évaluation délicate

Il convient donc de s'interroger premièrement sur l'objet de l'évaluation, et de cerner précisément la nature de ce qui sera évalué. Il est ensuite utile de déterminer une modalité d'encodage propre à cette évaluation qui ne recourra probablement pas à la note chiffrée traditionnelle. Il est souhaitable enfin de distinguer cette évaluation externe, expérimentale et empirique, des expérimentations institutionnelles réalisées dans ce domaine, et qui n'ont donné lieu aux grilles actuellement en vigueur pour la validation du *Socle* à l'occasion du Diplôme National du Brevet qu'en mai… 2010.

Evaluer des savoir-être ?

L'auteur québécois[119] Gérard Scallon consacre un chapitre entier de son ouvrage *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* à la question de l'inférence des savoir-être, qu'il distingue tout d'abord des attitudes :

> Les attitudes, quant à elles, sont liées à des objets particuliers, qu'il s'agisse de matières ou de disciplines, de règles de conduite particulières, de soi ou des autres. Plusieurs facettes de la personnalité ont également trait à ce que certains auteurs ont appelé le **savoir-être**, autrement dit à un ensemble de caractéristiques à forte dominante affective : le sentiment d'efficacité personnelle, l'origine du pouvoir d'action (la perception qu'un individu a des causes de ses succès et de ses échecs), la confiance en soi, les croyances, etc. (SCALLON, 2007 : 74).

Et l'on se prend à regretter que M. Scallon s'en soit tenu à cet *etc.* : car le *Socle* (VII – Autonomie) pose que la *motivation, la confiance en soi, le désir de réussir et de progresser sont des attitudes fondamentales*. Pour ce qui est de l'efficacité, c'est également le septième pilier du *Socle* (VII – L'esprit d'initiative) qui souligne que *l'envie de prendre des initiatives, d'anticiper, d'être indépendant et inventif dans la vie privée, dans la vie publique et plus tard au travail,*

[119] Cette précision n'est pas anodine : cf. Chapitre 3.2.2. *Québec : de la diversité du* développement personnel.

constitue une attitude essentielle. Par ailleurs, si le *Socle* mentionne également l'*efficacité* comme l'une des déclinaisons possibles de son VI[e] pilier – Compétences sociales et civiques – il est vrai qu'il ne parle pas de *croyances* comme le fait le théoricien québécois, mais de *valeurs*, terminologie plus appropriée à la laïcité à la française qui conduit dans l'Hexagone l'esprit des programmes scolaires depuis plus d'un siècle :

> Il s'agit de mettre en place un véritable parcours civique de l'élève, constitué de valeurs, de savoirs, de pratiques et de comportements dont le but est de favoriser une participation efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa liberté en pleine conscience des droits d'autrui, de refuser la violence.

Gérard SCALLON (2007 : 74) introduit la notion de savoir-être comme la *composante affective d'une classification plus étendue que celle des trois domaines classiques* [affectif, cognitif et psychomoteur] : nous estimerons ci-après que les VI[e] et VII[e] piliers du *Socle* peuvent être considérés comme la *composante affective* d'un ensemble de compétences attendues à l'issue de la scolarité obligatoire. Nous poserons de même que ce qui relève du savoir-être gagnera à être évalué à travers des attitudes plus qu'à l'aune des connaissances ou des capacités.

Avant de passer aux difficultés que pose un tel projet d'évaluation, il convient de revenir un peu sur le sens que nous donnons à ce mot. Evaluer – *esvaluer* – naît au XIV[e] siècle *par préfixation en é (→ex-), de l'ancien français* value *« valeur, prix »* (REY, 2004 : 1344). Et l'on reparle de **valeur** : ici, il s'agit de l'extraire, de la placer à l'extérieur. *Faire apparaître la valeur en évaluant, c'est la tirer hors du silence, la rendre explicite, la prendre en compte dans son origine comme dans ses effets…* (BARLOW, 2003 : 14). Il est aisé – sans malhonnêteté intellectuelle – d'exploiter ici la polysémie du mot *valeur*, prix chiffrable d'une part et d'autre part sorte de pendant laïque des *croyances* religieuses. C'est au XIX[e] siècle que se développent parallèlement ces deux acceptions : *valeur*, en sciences, devient *l'expression numérique ou algébrique d'une quantité*, tandis que le même mot, *dans un contexte abstrait, désigne ce que le jugement personnel estime vrai, beau, bien…* (REY, 2004 : 3993). Dans la problématique qui est la nôtre, l'une des difficultés majeures vient de ce que nous nous proposons d'utiliser une technique quantitative pour mesurer différentes perceptions de ce que les élèves estiment *vrai, beau, bien* – tout en comparant ces échelles de valeurs à celle que propose un texte sinon normatif, du moins posé en référence par l'institution scolaire française.

Ainsi, l'enquête utilise quelques questions fermées dichotomiques (*Dès que vous aurez dix-huit ans, vous voulez vous inscrire sur les listes électorales. oui non* ou *Aimeriez-vous participer à des (ou à d'autres) activités extrascolaires ? oui non*), qui traduisent à notre sens certains des objectifs normatifs du *Socle commun*. Cependant, pour la plupart des items, c'est une question multichotomique tendant vers la constitution d'une échelle qui est proposée. ALBARELLO & BAJOIT (2004 : 95) précisent d'ailleurs que *les échelles sont fréquemment utilisées pour mesurer des attitudes*. Afin d'éviter l'écueil du choix systématique du 50 % (qui pourrait correspondre d'une certaine façon à un non-choix), l'échelle elle-même n'est pas proposée aux répondants, mais utilisée pour le codage des réponses, selon le principe suivant :

- L'élève juge tel comportement (asocial ou antisocial) *normal* : la compétence est non-acquise, nous codons que l'élève a acquis 0 % de la compétence.

- Il le juge *pas très normal, mais pas grave* : nous estimons que l'élève a pris conscience de la difficulté, mais pas de la mesure des efforts à fournir pour la surmonter ; la compétence est en cours d'acquisition et nous considérons arbitrairement que l'élève en maîtrise 33 %.

- Il l'estime *plutôt grave* : l'élève a conscience du problème, mais aussi de la gravité de la situation présentée. Sa réserve à choisir l'option suivante (*inacceptable*) nous conduit cependant à coder tout aussi arbitrairement cette prise de position comme la marque d'une acquisition aux deux tiers (66 %) de la compétence.

- Il le considère comme *inacceptable* : la compétence est acquise à 100 %.

Nous reconnaissons bien volontiers l'arbitraire des **seuils choisis** (33 et 66 %) qui ne peuvent, dans la conscience de chaque élève, correspondre rigoureusement à l'interprétation que nous en faisons.

De même, la notion de compétence ***partiellement*** **acquise** peut sembler incompatible avec le concept même de compétence, considéré en termes d'acquis/non-acquis. Cet artifice nous permet cependant de prendre en compte, dans nos calculs de moyennes, la totalité des avis exprimés et non seulement ceux des élèves qui se positionnent radicalement par rapport à la situation proposée, dans un choix binaire entre *inacceptable* et *normal*, certes plus facilement codifiable en

acquis/non acquis. Nous n'emploierons donc que très occasionnellement les pourcentages d'élèves ayant acquis la compétence (qui jugent la situation inacceptable), lui préférant une moyenne pondérée de la façon ci-avant décrite, toute discutable qu'elle soit.

Evaluer n'est pas noter

Si donc nous devons évaluer des attitudes attestant la maîtrise de compétences sociales, civiques, d'autonomie et de prise d'initiative, se pose également la question des **modalités de restitution** des résultats de cette évaluation. Il nous a par exemple semblé difficile d'employer à cette fin des notes chiffrées – par exemple sur 20 – comme en utilisent la plupart des enseignants dans le cadre de l'évaluation de l'acquisition des connaissances propres à leurs disciplines ? La qualité des notes, en tant qu'instruments de mesure, est très différente selon les matières. *L'ensemble de nos résultats convergent pour voir dans les mathématiques et la langue vivante I des matières qui se prêtent assez bien à la mesure, à l'inverse de la philosophie et des sciences économiques et sociales*, écrit Elisabeth CHATEL (2001 : 294) à propos de la cohérence entre les notes obtenues en classe de terminale et celles obtenues au baccalauréat. Imaginons ce qu'il pourrait en être si des enseignants compétents dans ces disciplines par essence transversales que sont les compétences sociales s'aventuraient à noter leurs élèves.

Outre qu'il n'existe pas à ce jour de discipline distincte correspondant aux VI^{e} et VII^{e} piliers du *Socle* et donnant lieu dans le cadre du collège à une évaluation chiffrée, il y a de fortes chances pour que s'il en existait une, la fiabilité de ses techniques d'appréciation s'approche davantage de celle de la philosophie et des S.E.S. que de celle des mathématiques ou des langues vivantes… tout simplement parce que c'est bien de la philosophie que ressortit l'étude du *vrai, du beau, du bien*, tout simplement aussi parce que les compétences sociales relèvent en toute logique des *sciences* – sinon économiques, du moins *sociales*.

Une notation chiffrée aurait, de plus, posé d'énormes problèmes de collecte de l'information auprès des enseignants, public sensiblement moins captif que les élèves. En l'absence d'injonctions institutionnelles, il est possible que nous ayons eu de grosses difficultés à mobiliser les professeurs sur une tâche aussi lourde et inhabituelle que la notation de leurs élèves dans des domaines où la note n'a presque jamais été utilisée, et l'a souvent été à contrecœur lorsqu'il a fallu instaurer la fameuse *note de vie scolaire* dont nous parlions plus haut.

Il ne s'agit ici ni d'une supputation a priori, ni d'un jugement de valeur sur les professeurs des collèges, auxquels incombent chaque année davantage de tâches sans que leur temps de travail soit sensiblement aménagé en conséquence. Simplement, lorsque les cinquante enseignants de l'un des collèges où a été menée l'enquête ont été sollicités pour répondre à un questionnaire d'une page à propos de leur regard sur les compétences sociales du *Socle commun* et de la façon dont ils positionnent, globalement, les classes de 3ème dont ils assurent les cours, ils n'ont été que… trois à répondre. Qu'il nous soit permis d'extrapoler sur la faisabilité d'une demande de notation des élèves alors même, nous l'avons dit, que l'institution ne la demande pas – excepté en ce qui concerne la note de vie scolaire, à laquelle nous aurons l'occasion de nous intéresser ultérieurement.

Evaluation institutionnelle : expérimentations

En revanche, ce que demande – et exige, dès 2010 – le Ministère de l'Education nationale, c'est une évaluation et une validation des compétences, y compris celles des VIe et VIIe piliers du *Socle*. Disponibles en ligne dès 2008 sur le site de l'académie de Nantes, des *Livrets de connaissances et de compétences*[120], pour lesquels la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire[121] (DGESCO) a élaboré des projets de *grilles de référence*, étaient expérimentés, notamment en Bourgogne, en 2008-2009.

L'idée générale semble s'approcher de la démarche adoptée pour le IVe pilier avec le Brevet Informatique et Internet (B2i), dont la généralisation devient effective en 2008, dès lors que sa validation conditionne l'obtention du Diplôme National du Brevet (DNB). Il s'agit de lister pour chaque pilier du *Socle* un certain nombre de domaines, et pour chaque domaine plusieurs items, que l'équipe éducative est chargée de valider au cours de la scolarité de l'élève, et en tous cas à l'issue de trois paliers (dont le collège ne valide que le dernier) : fin du cycle 2 (CE1), fin du cycle 3 (CM2), et fin de scolarité obligatoire avec le DNB passé en classe de 3ème.

[120] Décret n°2007-860 du 14 mai 2007, relatif au livret personnel de compétences ; Arrêté du 14 mai 2007 relatif au livret personnel de compétences.

[121] *La Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DEGESCO) élabore la politique éducative et pédagogique du Ministère de l'Education Nationale, ainsi que les programmes d'enseignement des écoles, des collèges, des lycées et des lycées professionnels*
(http://www.education.gouv.fr/cid978/direction-generale-de-l-enseignement-scolaire.html)

Ces outils, à présent disponibles pour les enseignants[122], étaient encore expérimentaux en 2007-2008, et n'existaient a fortiori pas lorsque nous avons commencé nos investigations (2006-2007) ; ils présentent également certains inconvénients méthodologiques pour qui veut conduire une étude quantitative et comparative.

Tout d'abord, à l'inverse du système des **notes** chiffrées qui **évaluent** de façon graduée, la **validation** des compétences conduit à des résultats binaires : **acquis/non-acquis**. Aussi bien l'évaluation des élèves ainsi menée permet à l'ensemble de la communauté éducative (professeurs de l'année en cours et de l'année suivante, parents, élèves) de connaître de façon claire ce sur quoi on peut compter et ce qu'il faudra retravailler, aussi bien le chercheur reste-t-il sur sa faim lorsqu'il s'agit de comparer ce qui apparaît alors à ses yeux comme des réussites à 100 % ou… à 0 %. Tout au plus peut-on constater que les élèves sont plus nombreux à avoir validé telle compétence que telle autre, mais le manque d'échelle graduée pour positionner chacun d'eux manque à la précision de l'analyse – ce qui explique d'ailleurs le choix arbitraire de deux seuils intermédiaires de 33 et 66 % d'acquisition, retenu dans le codage des résultats de notre enquête.

Ensuite, le parti-pris qui est le nôtre d'évaluer des *attitudes* plutôt que des connaissances ou des capacités nous mène à nous interroger sur la possibilité pour un élève de quatorze ans d'avoir atteint pleinement les objectifs qui lui étaient proposés à l'issue de la scolarité obligatoire, et sur la pertinence de mesurer cette réussite hors du cadre dans lequel elle devra être mise en œuvre, c'est-à-dire dans le cadre de leur vie *professionnelle* ou de *citoyen*, c'est-à-dire bien après quatorze ans. Ce sont d'ailleurs les objectifs clairement affichés dans le texte du *Socle commun*, qui se clôt sur ces mots :

> Chacun des domaines constitutifs du socle commun contribue à l'insertion professionnelle, sociale et civique des élèves, pour sa maîtrise à l'issue de la scolarité obligatoire, il ne peut donc y avoir de compensation entre les compétences requises qui composent un tout, à la manière des qualités de l'homme ou des droits et des devoirs du citoyen.

[122] Cette disponibilité est des plus récentes : si les *Grilles de référence, palier 3 – Evaluation en fin de scolarité obligatoire* sont parues à la rentrée 2009, les *Fiches repères pour la mise en œuvre du livret personnel de compétences* ne sont arrivées que le 26 mai 2010 sur le site Eduscol. Quant à la circulaire de *mise en œuvre* dudit livret, datée du 18 juin 2010, elle est parue pendant les vacances d'été 2010 – le 8 juillet.

Il nous semble que cette nécessité de mise en œuvre des compétences dans un cadre extra-scolaire pour la fiabilité de leur évaluation est d'autant plus importante dans les domaines extra-disciplinaire (ou *transversaux*) que sont les compétences sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative.

Enfin, une évaluation dans une approche par compétences s'appuie généralement sur des **indicateurs** précis. Or, là encore, les grilles de référence faisant apparaître des indications pour l'évaluation sont arrivées cinq mois après l'enquête sur laquelle s'appuie notre recherche, encore n'étaient-elles encore un an plus tard qu'au stade de l'expérimentation dans un nombre très limité d'établissements scolaires. Il n'est pas inintéressant d'en examiner (a posteriori, en ce qui concerne notre recherche) les *indications pour l'évaluation* des compétences des VI^{e} et VII^{e} piliers du *Socle* (cf. ANNEXES 5 et 6) :

Dans cette version provisoire d'octobre 2007, il s'agit manifestement davantage d'expliquer ***qui*** évaluera que ***comment*** cette évaluation devra être menée. Pour les compétences sociales et civiques (fin de scolarité obligatoire), la case *indications pour l'évaluation* est vide pour le premier item (*connaître les principaux droits de l'Homme et du Citoyen, les droits de l'enfant*). Pour les deux suivants, *le professeur d'éducation civique évaluera ces connaissances au cours des activités de classe, dans le cadre de son enseignement* – ce qui ne renseigne guère davantage sur les modalités de cette évaluation. Même démarche pour évaluer la *conscience des ressources et des limites*, l'*appréciation des bienfaits de l'activité physique* et le *savoir nager* (*Autonomie et initiative*) : la formule *Ces capacités seront évaluées dans le cadre de l'activité physique et sportive* est répétée trois fois. On trouve même à deux reprises la mention encore plus **énigmatique** : *L'équipe éducative dans son ensemble évalue cette capacité.* Toutes les *indications* ne sont cependant pas aussi caricaturales, mais celles qui posent précisément ce qui doit être évalué n'indiquent pas forcément selon quels critères : *avoir une tenue, un comportement correct* ne signifie probablement pas la même chose selon qu'on exerce dans un tranquille collège rural ou en secteur périurbain difficile…

Enfin, un certain nombre d'*indications* interrogent le lecteur – et, sans doute aussi, le pédagogue – dans la mesure où la simple participation à une manifestation ou à une activité suffit

apparemment à valider un item. Ainsi, *participer, par exemple, à la semaine de la Presse*, permet de valider l'item *Connaître les différents types de médias. Faire preuve d'esprit critique*. Plus loin, *participer à une association sportive* permet d'en valider un autre, participer à une *journée de lutte contre le racisme et l'antisémitisme*, ou à un *concours des droits de l'Homme* en valide un troisième…

Alors que les équipes compétentes réfléchissaient encore sur la rédaction de ces indicateurs, il aurait été prématuré de vouloir leur tenir rigueur de n'en être qu'au stade de l'ébauche des grilles d'évaluation de ces compétences transdisciplinaires (et encore méconnues des enseignants qui auront à en mesurer l'acquisition). Il n'en reste pas moins que ces documents, même s'ils étaient parus quelques mois plus tôt, sont des outils au service des enseignants, et non destinés aux chercheurs. Dans le cas qui nous intéresse, malgré l'échelle relativement modeste à laquelle il nous a été donné de travailler (300 élèves de 3ème répartis sur trois établissements), nous ne pouvions prétendre connaître les élèves aussi bien que ne les connaissent leurs professeurs. De plus, malgré la compréhension – et la collaboration – des chefs d'établissements sollicités, le contrat était relativement clair : tout au plus disposions-nous d'**une heure** au maximum pour évaluer chaque classe de 3ème, le temps étant souvent compté à l'approche de l'échéance du DNB. Au vu de l'importance du nombre de connaissances, capacités et attitudes des VIe et VIIe piliers du *Socle*, et même en ayant fait le choix de n'évaluer l'acquisition des compétences qu'à travers les attitudes, il ne nous restait guère d'autre solution qu'une enquête d'une dizaine de pages, à remplir anonymement, sur table, pour rester dans le cadre horaire qui nous avait été fixé.

4.1.2. A la recherche de facteurs de performance

Il nous a donc fallu optimiser ce temps sans pour autant nous méprendre sur les objectifs de l'évaluation que nous allions mener. Il ne pouvait s'agir d'un positionnement des élèves dans l'absolu, par rapport à une norme considérée comme intangible et irréversible. A l'heure où les expérimentations menées par le Ministère lui-même prouvaient, s'il en avait été besoin, la nécessité d'une réflexion sur les textes et les outils de sa mise en œuvre, il eût été malvenu de traiter des compétences sociales comme d'acquis objectifs dont on peut évaluer le degré de connaissance qu'en ont les élèves.

De plus, le peu de temps dont nous disposions ne nous permettait pas d'avoir des élèves eux-mêmes une connaissance allant au-delà des déclarations qu'ils pouvaient faire pendant une heure. Ces seules déclarations ne peuvent suffire à rendre compte de leur réel positionnement vis-à-vis des principes et des règles posés par le référentiel. A plus forte raison ne peuvent-elles pas attester de leur maîtrise ou non de compétences transversales qui ne trouvent le plus souvent leur utilité que dans la vie *professionnelle, sociale et civique*, c'est-à-dire dans la vie d'adulte, et non de jeune de quatorze ans.

Enfin, une évaluation qui se serait fixé un objectif aussi ambitieux, se serait obligée à considérer préalablement le travail mené avec les équipes pédagogiques et éducatives autour de ces compétences *sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative*. Si la question de l'évaluation se pose pour des apprenants, elle se pose en aval pour des apprentissages. On n'évalue jamais que le résultat d'un dispositif pédagogique. Or, outre la difficulté prévisible qu'il y aurait eu à réunir les équipes autour d'un tel projet, il est probable qu'en l'absence de consignes institutionnelles claires, les contours des actions pédagogiques et éducatives mises en place (ou non) pour la préparation des élèves à la maîtrise de ces compétences aient été malaisés à définir. Sauf à considérer les élèves comme tenus de savoir ce qu'ils n'ont jamais appris, notre évaluation ne peut donc se situer que du côté de l'évaluation ***diagnostique***. D'où l'importance de mesurer également le **contexte éducatif** dans son acception la plus large, étendue au milieu familial et socio-économique duquel sont issus les élèves. C'est aussi de ce côté que vont se développer plusieurs de nos hypothèses de travail : pour déterminer la part du rôle de l'établissement dans l'acquisition des compétences *sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative*, il nous a semblé nécessaire de cerner préalablement ce qui n'en relevait pas.

Une page entière du questionnaire proposé aux élèves (sur les douze qu'il contient) est ainsi dédiée au relevé d'indicateurs socio-économiques, familiaux et relatifs à la personnalité de chacun d'eux. Là encore, la brièveté de l'exercice nous a contraint à nous concentrer sur les fondamentaux, à savoir sur des variables explicatives souvent retenues en sciences de l'éducation (genre, âge, retard et résultats scolaires…), leur adjoignant seulement quelques-unes de celles qui constituent des interrogations plus personnelles liées à l'objet précis de cette étude. Celle que nous avons placée en tête du questionnaire – à juste titre, les résultats nous l'ont ensuite prouvé –

est celle du ***genre*** (cf. DURU-BELLAT, 2004). Les filles de 3ème maîtrisent-elles mieux les compétences sociales que les garçons ? Comment se positionnent-elles vis-à-vis de leurs camarades masculins par rapport au sens civique ? Sont-elles plus ou moins autonomes, prennent-elles davantage d'initiative ?

Nous avons ensuite retenu les problématiques de l'**âge** et du **redoublement**, qui ont fait couler beaucoup d'encre ces dix dernières années : l'effet négatif du redoublement sur l'efficacité des apprentissages disciplinaires observé par de nombreux chercheurs depuis plusieurs décennies (DURU-BELLAT & MINGAT, 1985 ; GRISAY, 1993 ; PAUL, 1999…) est-il avéré pour des compétences transversales dont on peut s'attendre qu'elles dépendent aussi d'une certaine maturité personnelle en relation avec l'âge de l'élève ? Ces compétences gagnent peut-être à être développées plus longtemps au sein du système scolaire, du fait qu'elles ne font pour l'instant pas l'objet d'un apprentissage systématique avec des programmes assignant à chaque classe des thèmes précis,. Si tel était le cas, quelle serait dans cet éventuel bénéfice la part de l'âge à proprement parler (le fait d'être parvenu à un certain stade de développement psycho-affectif) et celle du redoublement (celui d'avoir profité d'une année supplémentaire dans l'établissement scolaire) ? Nous avons ainsi demandé aux élèves de préciser leurs mois et année de naissance, ainsi que le nombre et la nature des classes éventuellement redoublées.

Sensible aux problématiques de la **territorialité** et des rapports qu'elle entretient avec l'éducation (cf. JANICHON, 2008), nous avons également voulu savoir si les élèves étaient plus ou moins sociaux, civiques, autonomes et preneurs d'initiative selon qu'il habitaient ou non dans la commune d'implantation du collège, d'où la question : *Dans quelle commune habitez-vous ?* Certes, habiter une capitale régionale (ou sa banlieue) n'équivaut pas à résider dans une ville de 5000 habitants ou dans l'une des très petites communes rurales environnantes. Le traitement des données recueillies permet simplement de discerner les élèves qui viennent à pied ou en transports urbains de ceux, tributaires des ramassages scolaires ou de l'accompagnement parental, qui consacrent généralement davantage de temps au transport ou à l'attente d'un transport.

L'observation des **catégories socioprofessionnelles** des parents des élèves enquêtés conduit souvent à remarquer un parallélisme patent entre la réussite scolaire et le niveau socio-culturel du cadre familial. S'agissant de compétences transversales et non spécifiquement disciplinaires, il

nous a semblé intéressant d'étudier les corrélations entre les professions des parents et l'adoption, par les enfants, des attitudes attendues dans le domaine des compétences sociales… Nous avons donc demandé aux élèves, avec le risque d'approximation certain que cela représente la *profession* du père et celle de la mère. Nous avons ensuite, dans un soucis de clarté, réparti les professions ainsi relevées en quatre catégories, selon les quatre *postes* de la classification adoptée par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance[123] (DEP, 2003 : 86), à savoir les *favorisés A* (chefs d'entreprise, cadres et professions intellectuelles supérieures, instituteurs), *favorisés B* (professions intermédiaires (sauf instituteurs), retraités cadres et des professions intermédiaires), *moyens* (agriculteurs exploitants, artisans et commerçants (et retraités correspondants), employés) et *défavorisés* (ouvriers, retraités ouvriers et employés, chômeurs n'ayant jamais travaillé, personnes sans activité professionnelle).

Pour notre évaluation des **compétences** sociales ou d'autonomie, nous avons choisi de mesurer la part de socialisation attribuable aux apprentissages réalisés dans le cadre familial. Nous avons ainsi demandé aux élèves des renseignements sur la composition de leur **fratrie** et leur positionnement en son sein.

La nécessité de l'anonymat imposée par les établissements nous privant de renseignements scolaires individuels sur chacun des répondants, nous avons dû leur demander de déclarer la **moyenne générale** constatée sur leur dernier bulletin scolaire, afin de croiser ces déclarations avec les résultats dans les domaines transversaux évalués ensuite. La corrélation entre les apprentissages disciplinaires et l'acquisition des compétences transversales nous a semblé pouvoir se placer au cœur de notre problématique. La confirmation ou l'infirmation de cette relation ne mettent d'ailleurs pas seulement l'élève en cause, mais aussi l'outil utilisé pour porter la mesure (notre enquête) et jusqu'au référentiel lui-même (le *Socle commun*). L'inexistence du lien, voire l'existence d'un lien négatif entre apprentissages scolaires et sociaux interrogeraient certainement l'adaptation des formulations utilisées, voire des notions elles-mêmes, au cadre scolaire tel qu'il est actuellement posé.

[123] *La Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance exerce une fonction de suivi statistique, d'expertise et d'assistance pour le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Elle garantit la qualité de la production statistique* (http://www.education.gouv.fr/cid1180/direction-evaluation-prospective-performance.html).

En ce qui concerne le dernier élément du questionnaire permettant la recherche de variables explicatives, nous avons demandé aux élèves de préciser leur **discipline *préférée*** – et celle qu'ils aimaient *le moins*. Au cœur de la subjectivité individuelle, il nous a semblé que ces deux indicateurs étaient à même d'élargir le champ de recherche vers les interactions disciplines/compétences sociales, si toutefois un lien se trouvait avéré de façon significative.

Soulignons enfin, et cela ne concerne pas seulement ce dernier item, mais l'enquête toute entière, que l'existence d'un **lien statistique** entre deux variables n'induit pas forcément un **rapport de causalité** de l'un à l'autre, pas plus qu'il n'induirait l'univocité d'une éventuelle causalité. Il serait de la sorte fâcheux d'imaginer qu'un élève puisse être plus ou moins sensible aux valeurs développées dans les VI^{e} et VII^{e} piliers du *Socle* parce qu'il préfère les mathématiques ou qu'il n'aime pas l'histoire-géographie.

4.1.3. Evaluer des compétences différentes

Partant de ce bref recueil d'indicateurs possiblement *explicatifs* constitués en une sorte de fiche d'identité de l'élève de laquelle seuls les nom et prénom sont absents, il nous restait à construire le questionnaire lui-même, c'est-à-dire le réseau de variables *à expliquer*… Nous avons vu quelques-unes des difficultés (et notamment en matière de disponibilités horaires) que nous aurions eu à tenter une évaluation exhaustive des connaissances, capacités et attitudes énoncées dans les VI^{e} et VII^{e} piliers du *Socle*. Nous avons dit également notre parti-pris d'évaluer le degré d'acquisition des *compétences* à travers des *attitudes*. Ce procédé, plus économe en temps était à notre avis également plus adapté à une évaluation sur table. Nous avons donc résolu de faire réagir à des situations diverses de leur vie quotidienne les élèves testés, les plaçant en position de prendre ou non parti, de s'impliquer, de s'indigner, de choisir entre des attitudes correspondant aux valeurs du *Socle* et d'autres leur correspondant moins. C'est donc avant tout l'élève qui se positionne lui-même, qui évalue lui-même son degré d'adhésion à une assertion.

Certes, il s'agit d'une **démarche déclarative**, dans laquelle *les promesses n'engagent que ceux qui les croient*, et les propos des élèves peuvent n'avoir qu'un lointain rapport avec l'attitude qu'ils adopteraient effectivement dans une telle situation. Reste que si l'on ne cherche pas à positionner les élèves dans l'absolu mais seulement les uns par rapport aux autres, ce que nous

venons de souligner comme un biais ne nuit en fait qu'assez peu à l'intelligence des données recueillies. Une réponse à contre-courant, notamment dans le domaine des compétences sociales, est révélatrice aussi d'une prise de position à l'égard du système scolaire qui, à travers l'enquêteur, lui propose cette question. Nous avons d'ailleurs suivi l'ordre d'énonciation des attitudes qu'adopte le *Socle* : après avoir demandé les renseignements objectifs à propos de l'identité de l'élève (genre, lieu de résidence, profession des parents…), nous nous proposions de faire réagir les élèves à un certain nombre de situations mettant en jeu, d'abord, des compétences sociales.

Compétences sociales ou comportements prédits

Nous adressant à des élèves et non à des éducateurs, nous avons rarement proposé un traitement binaire des items et jamais demandé si l'élève était ou non d'accord avec telle affirmation, ce qui aurait pu donner lieu à un traitement en forme de compétences **acquise/non-acquise** peu pertinent dans ce cadre d'évaluation. En revanche, nous avons tenu à lui soumettre à chaque fois une échelle ne contenant qu'un nombre pair de propositions, afin d'éviter le phénomène d'évitement qui conduit à choisir préférentiellement la position médiane :

> Que pensez-vous de ces comportements (ou de ces situations) ? Normal - Pas très normal, mais pas grave… - Plutôt grave - Inacceptable
>
> Etes-vous d'accord avec ces affirmations ? Tout à fait - Il y a du vrai… - Un peu - Pas du tout

Les quatre propositions entre lesquelles l'élève doit choisir servent en fait à mesurer son **degré d'adhésion** ou de rejet de l'attitude proposée. Nous attribuons donc, nous l'avons dit, quatre valeurs chiffrées, quatre pourcentages d'adhésion correspondant à chacune d'elles. Les attitudes présentées étant généralement les mauvaises, l'élève les trouvant *normales* ou étant *tout à fait d'accord* avec se voit attribué un score de 0 %, celui qui les juge *pas très normales, mais pas graves* ou qui pense qu'*il y a du vrai* dans telle affirmation reçoit 33 %. Celui qui les estime *plutôt graves* ou est *un peu* d'accord avec 66 %. Quant aux 100 %, ils sont attribués à celui qui juge le comportement *inacceptable* ou l'affirmation *pas du tout vraie*.

Nous avons ainsi décliné chacune des attitudes données dans le VI[e] pilier[124] en sept **situations** face auxquelles l'élève était invité à réagir : *le manque d'hygiène, l'alcoolisme, l'anorexie, la conduite en état d'ivresse, les insultes, le racket, les attouchements non sollicités* correspondaient par exemple à l'attitude *Respect de soi*. Voici comment se présente le questionnaire élève correspondant :

1. 1. Que pensez-vous de ces comportements ?	Normal	Pas très normal, mais pas grave…	Plutôt grave	Inacceptable
Ne pas se laver trois jours de suite.	□	□	□	□
Se soûler tous les week-end.	□	□	□	□
Refuser de manger (pour maigrir).	□	□	□	□
Conduire un scooter après avoir un peu bu.	□	□	□	□
Se faire insulter.	□	□	□	□
Se faire racketter.	□	□	□	□
Subir des gestes déplacés.	□	□	□	□

Figure 17 − Questionnaire élève pour l'évaluation des compétences sociales : Respect de soi

Nous avons proposé le même type de positionnement aux élèves pour les autres compétences sociales ayant trait au *respect* et à la *solidarité*. Sont ainsi évaluées à l'aune de la grille *normal – pas très normal, mais pas grave – plutôt grave – inacceptable*, les compétences relevant du *respect des autres* (*Que pensez-vous de ces situations ?*), le *respect de la vie privée* et la *conscience que nul ne peut exister sans autrui* (*Que pensez-vous de ces comportements ?*). En ce qui concerne le *respect de l'autre sexe*, et la *nécessité de la solidarité*, le questionnaire demande : *Etes-vous d'accord avec ces affirmations ?* L'élève est invité à pondérer sa réaction à l'aide de la grille suivante : *tout à fait - il y a du vrai… - un peu - pas du tout* , codée de la même façon (0 %, 33 %, 66 % et 100 %).

[124] *Respect de soi ; respect des autres; respect de l'autre sexe ; respect de la vie privée ; volonté de résoudre pacifiquement les conflits ; conscience que nul ne peut exister sans autrui : conscience de la contribution nécessaire de chacun à la collectivité ; sens de la responsabilité par rapport aux autres ; nécessité de la solidarité.*

Il restait à opérer des choix dans les situations et comportements mis en scène pour provoquer – ou non – la **réprobation** des élèves. Dans le domaine du *respect des autres*, le texte même du *Socle* proposait quelques pistes de déclinaison du thème *(civilité, tolérance, refus des préjugés et des stéréotypes)*. Il nous a semblé important de tester le degré de refus du sexisme, que ce soit envers une femme ou envers un homme :

- Une femme est embauchée avec un salaire 30% moins élevé que celui de son collègue masculin recruté en même temps qu'elle.
- La candidature d'un homme à un poste d'agent d'accueil est refusée lors d'un entretien d'embauche : l'entreprise veut des femmes à ces postes, car les clients leur achètent davantage.

La **tolérance** est évaluée à travers le refus – ou non – du racisme ou de l'homophobie, mais aussi de l'intolérance religieuse :

- On refuse l'entrée de la boîte de nuit à un jeune beur – sous un autre prétexte, bien entendu.
- Un(e) de vos camarade est homosexuel(le). Sur son passage, on murmure (assez fort pour que cela soit entendu) une insulte faisant allusion à son homosexualité.
- Un enseignant n'ose pas faire son cours sur l'origine des grandes religions parce qu'on l'a menacé au téléphone de lui casser la figure s'il abordait ce sujet en classe.

Quant à la **civilité**, c'est au cœur de la communauté éducative qu'elle est placée, avec des comportements d'élèves incivils envers leurs pairs, puis franchement incorrects avec leur professeur :

- Quelqu'un, pressé, double au moins dix personnes dans la queue, au self.
- Un professeur rend un devoir avec des notes désastreuses. Une insulte fuse.

Notons que l'un des biais de ce questionnaire est de rassembler des situations et comportements de différents **degrés de gravité** (insulter un professeur est manifestement plus grave que de doubler quelqu'un au self) sans modifier l'échelle de notation des différents items. Les compétences sociales attachées aux items rendant compte d'une situation moins grave apparaissent donc mécaniquement comme moins bien acquis que les autres.

En ce qui concerne le ***respect de l'autre sexe***, que le *Socle* différencie du *respect des autres*, ce sont des opinions énoncées par un **locuteur relativement indéfini** qu'il fallait juger. Soucieux de faire réagir les élèves non seulement contre le machisme, mais aussi contre les discriminations dont les hommes sont parfois victimes, deux items (sur sept) leur sont explicitement consacrés :

l'un en tant qu'homme (*Un homme, ça ne pleure pas.*), l'autre en tant que père (*En cas de divorce, la garde des enfants doit prioritairement être confiée à leur mère.*). Les cinq autres items sont répartis entre la réprobation du regard exclusivement sexuel porté sur la femme (« *Toi, toi… Sois belle et tais-toi ! »* (Serge Gainsbourg) ; *Les femmes ? Toutes les mêmes (sauf ma mère) !*), celle de l'assignation d'un rôle statutairement différent au sein du couple (*Dans un couple, c'est à l'homme que revient le rôle de chef de famille.*) et celle de l'intérêt disproportionné porté à l'apparence physique (*A la piscine, c'est normal de donner à haute voix son avis sur le physique des filles en maillot de bain…* ; *Un journaliste doit davantage s'intéresser aux tenues vestimentaires des femmes politiques qu'à celles de leurs collègues masculins.*).

Pour évaluer le ***respect de la vie privée***, nous avons choisi de le faire en fonction des personnes éventuellement respectées : certains items ne se placent pas explicitement sur le terrain scolaire :

- Raconter des détails intimes sur sa relation pour se venger d'un ex.
- Vérifier quelles sont les opinions politiques ou religieuses de quelqu'un avant de l'embaucher.
- Donner l'adresse e-mail d'un camarade pour valider une participation à un jeu sur Internet ;
- Ouvrir un courrier personnel qui ne vous est pas adressé.
- Avoir recours à un service internet pour connaître certains détails sur la vie privée d'une personne de votre entourage.

Certains autres, en revanche, mettent en cause le respect dû aux **pairs** dans un contexte possiblement scolaire (*Regarder par-dessus la porte des toilettes occupées*) et aux **professeurs**, dans une situation malheureusement devenue fort commune (*Mettre sur son blog la photo d'un professeur, prise à son insu pendant l'un de ses cours*).

*La conscience que **nul ne peut exister sans autrui*** est déclinée par le texte du *Socle* en trois attitudes données, qu'il nous a été aisé de traduire en **comportements et affirmations contraires** auxquels les élèves étaient invités à répondre. Pour la *conscience de la contribution nécessaire de chacun à la collectivité*, un item se place en contexte scolaire, l'autre dans le monde des adultes :

- Le professeur nous a répartis en groupes de cinq pour un travail au CDI. Mes quatre camarades ont pris chacun un quart du travail à faire : moi, je vais lire une BD (ça sert à quoi de refaire ce qu'ils vont faire très bien à ma place ?).
- Votre oncle vous a dit qu'il « oubliait » quelques revenus sur sa déclaration d'impôts…

Pour le *sens de la **responsabilité** par rapport aux autres*, le même découpage a été observé :

- Au basket, lorsqu'une équipe est plutôt composée de bons éléments, il y a souvent aussi un *passager clandestin*, quelqu'un qui préfère laisser jouer ceux qui savent.
- Je fais du baby-sitting, et ma copine (mon copain) téléphone. Je mets les petits dans le salon devant la télé et je discute tranquillement dans l'autre pièce.

Pour la nécessité de la solidarité, le *Socle* propose trois pistes d'exploitation (*prise en compte des besoins des personnes en difficulté (physiquement, économiquement), en France et ailleurs dans le monde*), que nous avons reprises sous forme d'assertions de type *Café du Commerce* :

- On a construit un ascenseur au collège à cause d'un seul élève handicapé qui ne pouvait accéder aux salles de cours du 1er, alors qu'avec le même budget, on aurait pu équiper le Foyer avec deux billards et trois baby-foots… qui auraient profité à tout le monde, eux !
- Les chômeurs, on devrait rien leur donner. On verrait bien, là, s'ils retrouvent pas du boulot vite fait !
- Si on s'occupait un peu moins d'aider les gens des pays pauvres, on vivrait bien mieux en France.

Enfin, pour la *volonté de résoudre pacifiquement les conflits*, nous avons procédé un peu différemment. Il nous a semblé qu'il était nécessaire d'une part de distinguer entre différents types et motifs de conflits, d'autre part, au sein même d'une résolution pacifique, entre différentes procédures.

Nous avons ainsi déterminé sept **origines de conflits** que nous avons traduit en situations de la vie quotidienne d'un collégien : la divergence d'opinion (lors d'un vote pour l'élection d'un délégué de classe), le constat de comportement différent (pour terminer un travail collectif le jour même ou le lendemain), la recherche d'appropriation (l'emprunt forcé d'un scooter), la jalousie (la cour assidue qu'un(e) autre peut mener à son (sa) peti(e) ami(e)), la peur de l'inconnu (le nouveau qui ralentit le rythme des cours), l'exclusion (l'arrivée dans un collège en cours d'année), la divergence de valeurs (la non-restitution à son propriétaire d'un portefeuille trouvé par deux élèves).

Nous avons ensuite croisé ces sept situations avec sept **attitudes face au conflit** : la violence (insultes, menaces, voire coups), l'ignorance de l'autre (non-prise en compte de ses paroles), la fuite (recherche de solutions pour n'être pas confronté avec son contradicteur, voire son agresseur), la soumission (autoreniement, autodérision), la négociation (self-control et discussion,

éventuelles concessions à condition qu'elles soient partagées), l'arbitrage (règlement du conflit sollicité auprès d'un tiers : surveillant, parent, petit(e) ami(e)), la conciliation. Pour une plus grande lisibilité de l'enquête, ces attitudes sont groupées en trois catégories : la **violence**, l'**opposition passive** (l'ignorance de l'autre, la fuite, la soumission) et la **recherche de solutions** (la négociation, l'arbitrage, la conciliation). Nous avons également attribué une valeur chiffrée à chacune de ces catégories d'attitudes, croissante, de 0 pour la violence, à 2 pour la recherche de solutions en passant par 1 pour la passivité.

Compétences civiques ou connaissances acquises

Pour le deuxième volet – les **compétences *civiques*** – nous avons eu davantage de difficultés à traduire certains items du *Socle* en *situations*, dans la mesure où beaucoup d'entre eux nous ont semblé ressortir précisément du rôle du professeur d'instruction civique et non d'une démarche transdisciplinaire. Les attitudes mêmes énumérées à ce titre dans le *Socle* nous semblent presque relever davantage de **connaissances**. Le mot *conscience* (sans laquelle, selon l'aphorisme rabelaisien, la *science*[125] n'est que ruine de l'âme) introduit deux des quatre attitudes attendues dans le domaine des compétences civiques, et leur mise en œuvre implique pour toutes un savoir préalable : celui relatif aux droits et devoirs de l'enfant pour la *conscience de ses droits et devoirs* ; celui des rythmes et structures de la vie publique, des grands enjeux sociétaux pour l'*intérêt pour la vie publique et les grands enjeux de société* ; celui des mécanismes et procédures du vote pour la *conscience de l'importance du vote et de la prise de décision démocratique* et la *volonté de participer à des activités civiques.*

Pour évaluer des connaissances dans le cadre et le temps qui nous étaient impartis, il n'était guère possible de s'écarter beaucoup du **questionnaire à choix multiples**. Nous avons proposé deux mauvaises réponses et la bonne pour tester la conscience qu'avaient les élèves de leurs droits et devoirs, considérant le score global comme l'évaluation de cet item. Pour autant, on considèrera avec intérêt la connaissance de chacun des droits et devoirs utilisés, le fait que certains soient plus familiers que d'autres à certaines catégories d'élèves pouvant s'avérer porteur de sens. Nous avons choisi les droits et devoirs suivants :

[125] *Science* est, selon REY, 2004 : 3416, emprunté au latin classique *scientia* « connaissance », spécialement « connaissance scientifique ».

Tout enfant doit avoir une nationalité dès sa naissance
En France, on est scolarisé au moins jusqu'à 16 ans.
En cas d'accident, on doit porter secours aux enfants en priorité.
Accusé d'un délit, vous êtes présumé innocent jusqu'à ce qu'on fasse la preuve de votre culpabilité.
Vous avez le droit de changer de religion sans condition.
En entreprise à travail égal, salaire égal.
Le droit de choisir le genre d'éducation à donner aux enfants revient aux parents.

Pour ce qui est de l'intérêt pour la vie publique et les enjeux de société, et comme le texte du *Socle* nous y invite - *être éduqué aux médias et avoir conscience de leur place et de leur influence dans la société* fait partie des capacités devant être acquises en fin de scolarité obligatoire – nous avons souhaité évaluer le rapport des élèves aux grands **médias** d'information. Nous avons donc questionné les élèves à propos de leur fréquence de lecture de la presse quotidienne d'information (quotidien régional, *Aujourd'hui en France*, *Le Monde*, *Le Figaro* et *autre quotidien*) en attribuant les valeurs 0 % à qui ne lit jamais, 33 % à celui qui lit environ une fois par mois l'un de ces journaux, 66 % à qui le consulte environ une fois par semaine, et 100 % plusieurs fois par semaine. Cependant, nous ne pourrons attribuer la même valeur normative à ces résultats qu'à ceux obtenus dans le cadre des compétences sociales : il ne peut être exigé des élèves qu'ils considèrent la lecture quotidienne de la presse comme un objectif à atteindre de la même façon que le respect de soi et des autres…

Nous avons ainsi interrogé également les supports d'informations préférentiellement utilisés (radio, télévision, Internet), sans que cela ne permette davantage de positionner les élèves par rapport à une norme en la matière : tout au plus les réponses à ces items pourront être utilisés en tant que variables explicatives. Nous avons bien posé une question ouverte (*Quels sont, selon vous, les quatre sujets d'actualité les plus importants ce mois-ci ?*) mais, outre le faible taux de réponse à cette question et les difficultés inhérentes au traitement statistique de données de ce type, nous nous sommes heurtés aux conséquences de **l'étalement dans le temps** des passations du questionnaire, le mois des premiers précédant de deux mois celui des derniers à répondre à l'enquête.

L'actualité elle-même ayant changé, il ne nous restait plus que des critères plutôt subjectifs pour estimer le degré d'appréhension des véritables *enjeux de société* qu'avait atteint chaque élève, tout en considérant que si les Présidentielles ont incontestablement marqué les esprits, l'événement majeur du mois de mai 2007 reste, selon les collégiens interrogés, la mort de Grégory Lemarchal[126].

Pour ce qui concerne l'importance du vote, nous avons dû mélanger dans le questionnaire les bonnes et les mauvaises raisons d'aller – et de ne pas aller voter, les bonnes étant, respectivement d'avoir la volonté de participer aux décisions qui nous concernent et d'avoir un grave empêchement. Reste que peu d'élèves ont opté pour le vote *pour faire plaisir à son grand-père* ou *pour prendre l'air le dimanche*. Il était ainsi relativement simple de se positionner à peu de frais du côté du bon citoyen – si ce n'est que rien n'y obligeait les élèves, par ailleurs certains d'un anonymat garanti, d'autant plus de par ma non implication dans l'équipe éducative de leur collège. L'échelle utilisée pour chiffrer ces prises de positions est par ailleurs probablement discutable[127] : si le 100 % des bonnes réponses se défend à notre sens assez bien, la gradation des autres réponses de 0 à 75 % ne s'appuie pas sur des indicateurs objectifs d'un intérêt forcément croissant pour la prise de décision démocratique.

De même, la *volonté de participer à des activités civiques* est mesurée par le nombre desdites activités auxquelles l'élève se dit prêt à participer, sur un maximum de six correspondant aux 100 %. Cette méthode ne permet pas de distinguer entre ces participations civiques, et ne porte donc pas de jugement de valeur sur elles. Corollairement, elle place sur le même plan l'inscription sur les listes électorales et le souhait de se présenter soi-même à des élections.

[126] Chanteur-vedette d'une émission de téléréalité, condamné de longue date par une maladie évolutive.

[127] Quand vous aurez 18 ans et serez inscrit sur les listes électorales,si vous allez voter, c'est parce que ça vous fait prendre l'air le dimanche (0 %), ça fait plaisir à votre grand-père (25 %), c'est bien de voter (50 %), vous ne voulez pas qu'on puisse dire que c'est de votre faute si c'est l'autre candidat (ou l'autre liste) qui gagne (75 %) ou vous voulez participer aux décisions qui vous concernent (100 %).

Quand vous aurez 18 ans et serez inscrit sur les listes électorales, si vous *n'*allez *pas* voter, c'est que vous ne votez jamais : ça ne sert à rien (0 %), vous avez prévu autre chose ce jour-là (25 %), le scrutin de ce dimanche ne vous semble pas suffisamment important (50 %), aucun des candidats (ou aucune des listes) ne correspond à vos idées personnelles (75 %), il vous est arrivé quelque chose de grave qui vous en a empêché (100 %).

Cependant, la plupart des élèves rétablissent d'eux-mêmes la gradation et cochent les cases consécutives, s'arrêtant à la dernière correspondant à ce qu'ils se sentent prêts à faire, sans cocher ensuite de nouvelles cases dans la grille suivante :

	Oui	Non	Ne sait pas
Dès que vous aurez 18 ans, vous voulez vous inscrire sur les listes électorales.	□	□	□
Vous participerez au vote pour l'élection du Président de la République en 2012.	□	□	□
Dès que possible, vous voterez pour les élections législatives.	□	□	□
A partir de vos 18 ans, vous souhaitez participer à tous les rendez-vous électoraux (y compris pour les municipales, les cantonales, les régionales, etc.).	□	□	□
Vous aimeriez bien tenir un bureau de vote lors d'une élection et participer au dépouillement des bulletins.	□	□	□
Vous aimeriez bien vous présenter un jour vous-même à des élections.	□	□	□

Figure 18 – Questionnaire élèves pour l'évaluation des compétences civiques (extrait)

Indicateurs d'autonomie et d'initiative

Le dernier pilier du *Socle* pose les attitudes attendues de manière relativement **normative** – et injonctives. Il faut se *prendre en charge personnellement*, on doit *exploiter ses facultés intellectuelles et physiques, rechercher des occasions d'apprendre.* Par ailleurs, *les autres influent* à n'en pas douter *sur ses valeurs et ses choix ;* quant aux *différents secteurs professionnels*, ils sont forcément *d'égale dignité.* Le rôle assigné à l'élève se limite surtout à avaliser ces affirmations, à avoir *la volonté de* les faire siennes, à avoir *conscience de la nécessité* que cela représente et suffisamment d'*ouverture d'esprit* pour les accepter.

Les élèves de 3ème remettent, dans leur ensemble, assez peu en cause ces normes posées. Ils s'en démarquent parfois, s'y opposent souvent, mais ne discutent pas leur bien-fondé. Il nous a ainsi été nécessaire, pour évaluer le degré d'autonomie dont est capable l'élève, de sortir celui-ci du strict cadre scolaire au sein duquel les bonnes réponses semblaient aller de soi.

Nous avons notamment questionné les élèves sur leurs **activités extra-scolaires**, sur leurs souhaits d'en avoir, ou d'en avoir davantage, en leur demandant simplement de répondre par oui ou par non. Pour évaluer la conscience de la nécessité de rechercher des occasions d'apprendre, nous avons, une seconde fois, proposé une question ouverte : *Quelles sont les trois dernières choses que vous avez apprises ? A quelle(s) occasion(s) les avez-vous apprises ?* Les mêmes écueils nous guettaient : peu de réponses et des conceptions assez diverses des apprentissages possibles (de l'étymologie d'un mot en cours de latin au fait d'apprendre qu'Untel est le petit copain d'Unetelle, durant le même cours…). Nous avons dû prendre le parti de considérer le nombre de choses apprises comme un indicateur pertinent du degré d'adhésion à l'attitude attendue par le référentiel sus-cité.

En ce qui concerne l'influence des autres sur ses valeurs et ses choix, il nous a semblé moins important de savoir si les élèves reconnaissaient le principe d'une telle influence que de déterminer où ils la localisaient : parents, professeurs, amis, amours ? Rares ont été les élèves à répondre : personne ne m'influence.

Pour le ***choix d'un secteur professionnel***, nous avons considéré toute autre réponse que *seconde générale* comme indicatrice d'un embryon de choix d'orientation : reste qu'en 3ème, *secteur professionnel* est souvent synonyme de *filière de lycée*. Le système scolaire français est sans doute, bien davantage que les élèves eux-mêmes, responsable de cette confusion. Quant à **l'égale dignité** des différents secteurs professionnels, la question posée ne laissait que peu de place, provocation mise à part, à ceux qui n'auraient pas acquis cette compétence. La question était : *Que pensez-vous de vos camarades qui n'ont pas choisi le même secteur professionnel ?* Difficile d'y répondre qu'on les méprise. De fait, nous avons dû considérer que même ceux qui répondaient *je m'en fous !* remplissaient les critères pour valider la compétence *conscience de l'égale dignité des différents secteurs professionnels*, puisqu'ils ne stigmatisaient pas leurs camarades ayant fait un autre choix que le leur.

Le deuxième volet du dernier pilier décline les attitudes d'***initiative*** en quatre qualités : *Curiosité et créativité ; motivation et détermination dans la réalisation d'objectifs.* Fondant en une seule les deux dernières, nous avons procédé pour ces compétences d'*initiative* un peu différemment que pour les précédentes. Nous avons relevé pour chacune des trois attitudes attendues (*curiosité,*

créativité et *motivation*) **dix situations** à notre avis révélatrices. Selon la proportion de situations auxquelles l'élève adhère, nous établissons un indice de curiosité, de créativité ou de motivation censé rendre compte de son degré d'adhésion à l'attitude attendue.

Pour la **curiosité**, par exemple, les questions vont de *Utilisez-vous l'ordinateur pour autre chose que des jeux ?* à *Aimeriez-vous connaître les résultats de cette enquête pour votre collège ?*, seules les réponses *oui* permettant d'obtenir un point (sur dix). En ce qui concerne la **créativité**, en revanche, certaines questions demandent une réponse *non* pour obtenir le point (*Pensez-vous que tout ce qui mérite d'être fait, mérite aussi d'être* bien *fait ?*, par exemple). La **motivation**, enfin, n'est évaluée qu'à l'aide de réponses attendues positives (*Lorsque vous vous levez le matin, êtes-vous content d'aller au collège ?*).

Nous avons ainsi tenté, tout au long de la confection de ce questionnaire et de son barème d'interprétation, d'utiliser les procédures qui nous ont semblé les plus adaptées à chacun des quatre volets des deux derniers piliers du *Socle commun*. Pour les compétences sociales, il s'est agi de mesurer un degré d'adhésion à des affirmations ou des comportements. Pour les compétences civiques, à notre sens plus disciplinaires, nous avons dénombré des connaissances, des médias que les élèves utilisaient pour s'informer, des activités civiques dans lesquelles ils souhaitaient s'investir. Les compétences d'autonomie nous ont conduit à questionner de façon plus binaire les choix des élèves en matière de loisirs ou d'orientation. Quant à celles d'initiative, ce sont les manifestations de la curiosité, de la créativité et de la motivation des élèves que nous avons déclinées en dix items chacune afin de déterminer la proportion de ceux qui correspondent aux aspirations des élèves dans chacun de ces domaines.

L'instrument, par essence **imparfait**, n'est pas le produit d'une réflexion collective institutionnelle comme les *livrets de connaissances et de compétences* et leurs *grilles de références*, expérimentés l'année suivant notre enquête dans plusieurs établissements scolaires volontaires pour cette entreprise. Il s'adresse à des établissements certes représentatifs d'une certaine réalité du paysage éducatif français (un établissement urbain, un autre périurbain, un dernier rural), mais qui n'ont nullement sollicité nos services en matière d'évaluation : c'est même bien du contraire qu'il s'agit, puisque ce sont les chefs d'établissement qui ont répondu à une sollicitation de notre part.

Placée dans le *dernier* trimestre de la *dernière* année de la scolarité du collège, entre les *derniers* conseils de classe et les épreuves du DBN, la passation de notre enquête devait répondre à des exigences d'**anonymat** et de **concision** qui ont bien évidemment joué sur la précision de l'instrument de mesure, sur la qualité de l'exploitation qu'il a été possible d'en faire. L'enquête a cependant pu être menée à bien avec un taux de retour exceptionnellement élevé comme c'est souvent le cas avec des publics captifs, ce qui ne retire rien à la qualité des observations rendues possibles.

Le fait que **trois cents** élèves aient répondu à l'enquête permet en outre de tester en situation la cohérence interne du questionnaire et son adaptation aux objectifs qu'il se propose, c'est-à-dire l'évaluation des compétences sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative des élèves de 3ème. Ce sera l'objet des pages qui vont suivre.

4. 2. Cohérence des résultats, incohérences du questionnaire

Basé sur le référentiel que constitue le texte du *Socle commun*, notre questionnaire n'en est donc pas la transcription autorisée, pas davantage qu'il n'en serait la traduction fidèle et rigoureuse en terme d'évaluation, et quoi qu'il tende vers cet objectif.

La cohérence de l'ensemble des compétences énoncées dans le *Socle* d'une part et celle de chacun des items de notre enquête d'autre part, sont des enjeux importants quant à l'évaluation que nous menons. L'article 9 de la loi du 23 avril 2005 *d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* se fixe des objectifs ambitieux :

> La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société.

Le *Socle* ne garantit pas seulement à l'élève une scolarité réussie, mais lui fournit les outils de sa *formation* à venir – mieux : il lui permet de se réaliser personnellement, professionnellement et socialement. Ainsi, l'une des premières définitions du *Socle* par lui-même ne fait-elle pas référence en premier lieu aux savoirs, mais aux valeurs, dont nous avons vu que leur partage constitue l'essentiel des attitudes listées dans les VI^{e} et VII^{e} piliers :

> Pour toutes ces raisons, le socle commun est le ciment de la Nation : il s'agit d'un ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques dont l'acquisition repose sur la mobilisation de l'école et qui suppose, de la part des élèves, des efforts et de la persévérance.

L'introduction de l'Annexe au Décret n° 2006-830 du 11-7-2006 reconnaît d'ailleurs la place à part qu'occupent ces deux *compétences*, regrettant l'insuffisante attention dont elles seraient l'objet au sein de l'institution scolaire :

> Le socle commun s'organise en sept compétences. Cinq d'entre elles font l'objet, à un titre ou à un autre, des actuels programmes d'enseignement […]. Deux autres domaines ne font pas encore l'objet d'une attention suffisante au sein de l'institution scolaire : il s'agit d'une part des compétences sociales et civiques et, d'autre part, de l'autonomie et de l'initiative des élèves.

Le texte va même plus loin, en reconnaissant implicitement le rôle de ces deux compétences dans l'acquisition des autres, puisqu'il indique que *chaque grande compétence du socle est* [aussi] *conçue comme une combinaison* […] *d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité.* Il rappelle enfin la nécessaire implication de tous les enseignements disciplinaires dans la formation des élèves à ces compétences, en rappelant qu'*à l'école et au collège, tous les enseignements et toutes les disciplines ont un rôle à jouer dans l'acquisition du socle.*

Mesurer l'acquisition de compétences qui concernent directement les 9,7 millions d'élèves de l'école élémentaire au collège et chacun de leurs enseignants – soit plus d'un français sur six en tout – est donc à la fois un enjeu capital et une tâche complexe, parce qu'inédite. Aussi convient-il de mesurer avant tout la capacité de l'outil à remplir cette mission, c'est-à-dire de **tester la cohérence** des compétences des VI^{e} et VII^{e} piliers du *Socle* et de la transcription sous forme de questionnaire que nous en avons proposée. Chercher à travers la cohérence des données obtenues la validité et la fidélité du test nous entraînera donc tantôt à souligner **l'homogénéité** (ou non) des compétences du *Socle*, tantôt à examiner celle de notre questionnaire. Elle nous conduira également à montrer la présence – ou l'absence de **lien** entre les deux.

La **validité** de notre instrument de mesure, quoi que ce dernier soit fortement associé à un texte législatif qui le légitime et lui fournit l'essentiel de sa matière, reste difficile à quantifier. L'exactitude de la mesure est-elle entachée par un ou plusieurs biais conduisant à des erreurs systématiques ? Les mesures effectuées sont-elles spécifiques, c'est-à-dire mesurent-elles bien chacune ce qu'elles doivent mesurer et rien d'autre ? La grille d'observation construite à partir des comportements déclarés par les élèves permet-elle de répondre aux questions fondamentales de notre recherche ? Si cette dernière question ne peut trouver de réponse qu'à l'issue de l'exploitation des données en question, nous poserons, pour les deux précédentes, plusieurs observations qu'un simple examen des résultats rend possibles.

En revanche, les questions concernant la **fidélité** du questionnaire gagnent toutes à être étudiées *avant* l'exploitation des résultats. Or, autant la *validité* est difficile à quantifier, autant il existe

des formules pour mesurer la *fidélité*. Il est donc possible de vérifier si nous avons bien pris des mesures fiables.

Les résultats de notre questionnaire ont été codés sous forme d'**échelles d'intervalles** ou *échelles d'intervalles jugés égaux*, encore appelées *échelles de rapport*.

> La propriété qui les distingue des types d'échelles plus rudimentaires est que les distances numériquement égales qu'elles comportent représentent des distances empiriquement égales entre les objets, sous un certain aspect. Ainsi, on peut dire par exemple à propos de valeurs quantitatives observées, que deux objets ayant reçu les numéros 5 et 10 sont aussi distants l'un de l'autre sur l'échelle que deux autres objets auxquels on a attribué les numéros 15 et 20. On peut également dire que la distance entre *A* et *B* plus la distance entre *B* et *C* est égale à la distance entre *A* et *C*. Si l'on mettait ces deux affirmations sous forme d'équation, on aurait $R - Q = T - S$ et $AB + BC = AC$. (DEMEUSE, 2005 : 44)

Nous avons ainsi posé qu'il existait (presque) la même distance entre 33% et 66 % qu'entre 66 % et 100 %. Nous garderons tout de même en mémoire que nos **échelles de valeurs** ont été construites d'après des **appréciations qualitatives** et qu'il est loin d'être aussi certain que la *distance* est la même entre *Il y a du vrai…*et *Un peu*, qu'entre *Un peu* et *Pas du tout* (Réponses proposées à la question : *Etes-vous d'accord avec ces affirmations ?*). Cette transcription représente certes un moyen commode d'effectuer des opérations statistiques rigoureuses et précises, mais elle constitue probablement un premier biais à notre transcription en données quantitatives de données qui ne le sont pas à l'origine, ce qui relativise quelque peu la *validité* de notre instrument de mesure.

Pour en vérifier la *fidélité* (*Une mesure est dite fidèle si elle est reproductible et constante*, écrit encore Marc DEMEUSE (2005 : 71)), cette transcription quantitative nous permettra d'utiliser le *coefficient de corrélation (linéaire) de Bravais-Pearson*.

> Un coefficient de corrélation est une statistique élaborée dans le but de mesurer la force, ou le degré, d'une association linéaire supposée entre deux variables, chacune d'elle mesurée sur une échelle avec des unités. La corrélation la plus fréquente est la corrélation de Pearson (r). La corrélation de Pearson est donc définie comme pouvant prendre des valeurs seulement à l'intérieur de l'intervalle de – 1 à + 1, inclus. Plus la valeur absolue est grande, plus étroite est l'ellipse, et plus proches sont les points de la droite de régression dans le diagramme de dispersion (KINNEAR & GRAY, 2005 : 288).

Dans un premier temps et singulièrement dans ce chapitre, nous ne chercherons pas à établir la fidélité des mesures en testant les items du questionnaire par rapport à eux-mêmes : tous les élèves ont rempli le même questionnaire et il n'a pas été procédé à une seconde évaluation des mêmes élèves. Il s'agira en revanche de tester les items entre eux, afin de déterminer si l'on évalue bien les mêmes compétences lorsqu'on interroge les élèves sur deux items d'un même groupement. Pour vérifier la cohérence interne de notre enquête, c'est-à-dire la significativité de la **corrélation** entre les scores des sept items utilisés pour une même compétence, nous avons effectué des corrélations bivariées à l'aide du **logiciel SPSS** (*analyse – corrélation – bivariée*). Nous sommes parvenu à plusieurs tableaux de ce type, dont les valeurs rendent compte de cette significativité[128].

	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7
Item 1	1						
Item 2		1					
Item 3			1				
Item 4				1			
Item 5					1		
Item 6						1	
Item 7							1

: corrélation 100 %

: corrélation positive significative au niveau 0.01**

: corrélation positive significative au niveau 0.05*

: corrélation non significative

: corrélation négative significative au niveau 0.05*

: corrélation négative significative au niveau 0.01**

Figure 19 – Tableau-type de corrélations et légende utilisée dans les tableaux de ce chapitre

L'interprétation de ces corrélations ne peut être de même nature que celle proposée lors d'une procédure test-restest ou de la comparaison de scores en fonction de la personne faisant passer les questionnaires. Il s'agit bien ici de comparer des items différents, quand bien même ils sont associés à la même compétence générique. *Une corrélation de Bravais-Pearson de 0,70 signifie que la variance des données d'une variable est « expliquée » à 50 % par l'autre variable (le coefficient de détermination, noté* $r^2 = 0{,}70^2 \approx 0{,}50$*)* (DEMEUSE, 2005 : 73). Dans notre enquête, les corrélations inter-items dépassent rarement les 0,40 soit 16 % de variance des

[128] Pour chaque item, le tableau indique la valeur de la corrélation de Pearson et la significativité de cette corrélation : * La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral), ** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

données d'une variable *expliqués* par une autre à laquelle elle est corrélée (par exemple, le rejet de l'homophobie et celui des discriminations raciales). Encore est-ce dans la fourchette haute que nous nous situons ici. La plupart des corrélations observées sont de l'ordre de 0,10 à 0,30 (soit de 1 à 9 % de variance *expliquée*). Nous nous attacherons donc davantage à la significativité du lien établi par la corrélation qu'à la valeur de la corrélation elle-même. L'essentiel est pour nous de déterminer l'appartenance de plusieurs items à une **même famille d'items**, de construire des catégories comparables à celles des grands chapitres des enseignements disciplinaires – d'établir que les compétences des VI^{e} et VII^{e} piliers du *Socle* représentent bien des enseignements cohérents, comparables et complémentaires.

En d'autre termes, il s'agit de vérifier si la maîtrise de telle compétence sociale est **corrélée** à celle de telle autre, un peu comme on pourrait imaginer que *savoir rédiger* est corrélé à *connaître la technique du résumé*, au sein du I^{er} pilier du *Socle* (*La maîtrise de la langue française*).

Dès lors, deux cas de figure peuvent se présenter : ou bien les résultats des élèves aux items de notre questionnaire sont corrélés entre eux et dessinent des familles de compétences relativement homogènes et cohérentes, ou bien certains items semblent avoir un destin autonome. Dans le premier cas, nous inférerons que les outils (le ***Socle*** comme le **questionnaire**) peuvent être exploités en l'état. Dans le second, nous chercherons à savoir lequel, du *Socle* ou du questionnaire, pose problème – et nous serons conduits à construire des indicateurs exempts des items litigieux afin de travailler sur un outil cohérent.

4.2.1. Compétences sociales : des valeurs cohérentes

Considérant chacune des sept compétences sociales énoncées dans le référentiel du *Socle* commun (*Respect de soi – respect des autres – respect de l'autre sexe – respect de la vie privée – résolution pacifique des conflits – responsabilité – solidarité*), nous avons cherché à savoir si les réponses à chacun des items proposés pour leur évaluation étaient corrélées entre elles. Nous avons utilisé pour cela l'ensemble des 300 réponses fournies à chaque item. Les **tableaux croisés** ci-dessous permettent de visualiser les liens entre les items, autrement dit ils montrent si les réponses des élèves vont bien dans le même sens pour les différents items relatifs à une même compétence. Quand tel n'est pas le cas, il convient de s'interroger sur la pertinence du choix de

telle ou telle formulation, de se demander si l'on évalue bien la même chose lorsque les élèves réagissent massivement de façon différente à deux questions censées rendre compte d'une seule et même compétence. Il est également utile de noter ce qui, dans ces éventuels écarts, ressortit de nos choix personnels et ce qui dépend explicitement des suggestions du référentiel du *Socle commun*.

Voici par exemple les corrélations existantes entre les réponses des élèves aux différents items relatifs au ***respect de soi***. Elles sont globalement positives, autrement dit les élèves qui rejettent le racket sont aussi ceux qui désapprouvent les insultes ou sont choqués par les attouchements intempestifs.

Corrélations	hygiène	ébriété	anorexie	conduite en état d'ébriété	insultes	racket	attouchement
hygiène	1	-,098	-,136*	,009	,118*	,049	,052
ébriété	-,098	1	,140*	,298**	,160**	,149*	,252**
anorexie	-,136*	,140*	1	,113	,043	-,048	,033
conduite en état d'ébriété	,009	,298**	,113	1	,252**	,214**	,180**
insultes	,118*	,160**	,043	,252**	1	,334**	**,336****
racket	,049	,149*	-,048	,214**	,334**	1	,255**
attouchement	,052	,252**	,033	,180**	**,336****	,255**	1

Tableau 4. Cohérence interne de la compétence sociale - *respect de soi*

Deux items semblent ici attirer des réponses plus nuancées – moins interdépendantes des réponses aux autres questions. Il s'agit du **manque d'hygiène** et de l'**anorexie**. Le *Socle* indique, en ce qui concerne les attitudes relatives à ces compétences que *la vie en société se fonde sur : - le respect de soi ;* … Il précise cependant, à propos des compétences sociales, que les élèves doivent être *éduqués à la sexualité, à la santé et à la sécurité*, ce qui nous avait mené à proposer parmi les questions : *Que pensez-vous de ces comportements ? Ne pas se laver trois jours de suite. Refuser de manger (pour maigrir).*

L'examen attentif des réponses des élèves à ce sujet montre que ce sont les items relatifs au respect de leur propre *santé* qui n'attirent pas les mêmes réponses que les items relatifs à leur

sexualité (attouchements) ou à leur *sécurité* (conduite en état d'ébriété, racket…). En d'autres termes, si le référentiel lie les notions de sexualité, de santé et de sécurité, comme trois volets possibles d'une seule et même compétence sociale, cela n'est probablement pas le cas des élèves, pour lesquels les réactions diffèrent selon le volet considéré.

Les résultats sont en revanche plus cohérents en ce qui concerne le ***respect des autres***, compétence d'ailleurs plus détaillée que la précédente dans le référentiel, qui parle de *civilité, tolérance, refus des préjugés et des stéréotypes…*

Corrélations	discrimination salariale F	discrimi-nation embauche H	discrimination raciale	homophobie	intolérance religieuse	mépris d'un pair	insulte à un professeur
discrimination salariale F	1	,170**	,374**	,395**	,253**	,147*	,159**
discrimination embauche H	,170**	1	,200**	,243**	,185**	,116*	,105
discrimination raciale	,374**	,200**	1	**,419****	,211**	,191**	,110
homophobie	,395**	,243**	**,419****	1	,213**	,200**	,211**
intolérance religieuse	,253**	,185**	,211**	,213**	1	,135*	,214**
mépris d'un pair	,147*	,116*	,191**	,200**	,135*	1	,242**
insulte d'un professeur	,159**	,105	,110	,211**	,214**	,242**	1

Tableau 5. Cohérence interne de la compétence sociale - *respect des autres*

Ici, c'est la réaction à la situation suivante qui semble suivre un peu moins la tendance observée face aux autres situations où le respect des autres est mis à mal : *Quelqu'un, pressé, double au moins dix personnes dans la queue, au self.* Comme nous l'avions fait observer au chapitre précédent, il se peut que cette question introduise un biais d'évaluation dans le questionnaire, l'élève étant porté à être plus indulgent avec une faute moins grave que les autres actions transgressives proposées (insulte d'un professeur, intolérance religieuse manifestée par des menaces de violences physiques à l'encontre d'un enseignant…).

De plus, un deuxième item semble assez peu corrélé aux autres parmi ceux qui traitent du respect des autres, celui concernant l'insulte à un professeur. Ces deux items sont proposés en fin de liste, mais, davantage que ce détail, il nous semble probable que l'absence de corrélation de ces items avec les autres s'explique par le fait qu'ils impliquent différemment les élèves auxquels ils

sont proposés. Autant ils ne peuvent se sentir personnellement responsables de l'éviction d'un homme ou d'une femme à tel ou tel poste dans une entreprise (ils ne sont pas encore chefs d'entreprise), autant le refus d'entrée en boîte de nuit ne peut être de leur ressort (ils ne sont pas *physionomistes*), autant même n'ont-ils pour la plupart pas connaissance de l'homosexualité éventuelle de l'un de leurs camarades (qui se garde bien de leur en parler), autant enfin ne sont-ils pas porteurs du discours intégriste qui les conduirait à ne pas tolérer un cours sur l'origine des grandes religions monothéistes, autant au contraire ils peuvent tout à fait être responsables de dépassements intempestifs dans la queue au self ou d'insultes lancées à un professeur qui les aurait mal notés.

Posons donc l'hypothèse que l'incohérence interne des items concernant le respect des autres repose davantage ici sur la différence de traitement des questions selon qu'elles stigmatisent un comportement répréhensible **chez les autres** ou **chez soi-même**.

Cette hypothèse semble d'ailleurs être largement confirmée par la cohérence observée dans les items du point suivant, dont un seul présente un défaut de cohérence d'avec les autres, celui qui concerne la parentalité, et ne les implique donc pas directement. Cet item mis à part, un remarquable consensus se fait en effet autour des compétences liées au ***respect de l'autre sexe***. Peut-être le questionnaire était-il sur ce point trop transparent quant aux réponses attendues et le discours convenu bien intégré par les élèves consultés. Les élèves lient sans problème les comportements machistes tournés vers le mépris des femmes *(« Sois belle et tais-toi ! », « Toutes les mêmes, sauf ma mère ! »*) et ceux orientés vers une importance disproportionnée donnée à l'homme par rapport à la femme *(« un homme, ça ne pleure pas ! », « c'est à l'homme que revient le rôle de chef de famille »*). Le *respect de l'autre sexe* se résumant de plus ici un peu à celui des femmes ès qualité, l'item *En cas de divorce, la garde des enfants doit prioritairement être confiée à leur mère,* n'a visiblement pas été perçu comme une manifestation d'un respect dû aux hommes, mais comme la reconnaissance d'un droit aux femmes. Les élèves ont donc massivement lié leur réprobation des autres propositions à une approbation de celle-ci, d'où la corrélation négative observée (-,123*). Cet item, avec les attendus polémiques qu'il sous-tend, n'est pas forcément adapté à un public qui n'est pas encore confronté au problème, du moins dans son versant parental.

	Commentaires sur le physique	"toutes les mêmes !"	"un homme ne pleure pas"	homme chef de famille	"sois belle et tais-toi !"	garde à la mère	vêtements des femmes politiques
commentaires sur le physique	1	**,432****	,290**	,343**	,363**	-,123*	,235**
"toutes les mêmes !"	**,432****	1	,244**	,288**	,290**	-,030	,208**
"un homme ne pleure pas"	,290**	,244**	1	,333**	,394**	,013	,154**
homme chef de famille	,343**	,288**	,333**	1	,368**	,091	,231**
"sois belle et tais-toi !"	,363**	,290**	,394**	,368**	1	-,034	,176**
garde à la mère	-,123*	-,030	,013	,091	-,034	1	,068
vêtements des femmes politiques	,235**	,208**	,154**	,231**	,176**	,068	1

Tableau 6. Cohérence interne de la compétence sociale - *respect de l'autre sexe*

Enfin, en ce qui concerne les formulations retenues pour évaluer les compétences sociales relatives au ***respect de la vie privée***, elles semblent d'une remarquable cohérence. Aucun doute, pour les élèves, les atteintes à la vie privée se manifestent tout aussi bien par des regards indélicats dans les toilettes que par les indiscrétions sur les aventures amoureuses, par la lecture d'un courrier qui ne nous est pas adressé que par l'espionnage via le web ou la mise en ligne de photos volées sur un blog :

	photos sur un blog	espionnage des wc	divulgations de détails sur un(e) ex	discriminations à l'embauche	divulgation d'adresse e-mail	violation de courrier	espionnage par le web
photos sur un blog	1	,251**	,281**	,213**	,325**	,295**	,276**
espionnage des wc	,251**	1	,306**	,175**	,207**	,356**	,253**
divulgations de détails sur un(e) ex	,281**	,306**	1	,243**	,262**	,273**	,357**
discriminations à l'embauche	,213**	,175**	,243**	1	,179**	,155**	,167**
divulgation d'adresse e-mail	,325**	,207**	,262**	,179**	1	,273**	,275**
violation de courrier	,295**	,356**	,273**	,155**	,273**	1	**,426****
espionnage par le web	,276**	,253**	,357**	,167**	,275**	**,426****	1

Tableau 7. Cohérence interne de la compétence sociale - *respect de la vie privée*

La ***volonté de résoudre pacifiquement les conflits*** varie peu selon l'origine dudit conflit. Les élèves réagissent de façon comparable qu'on leur emprunte abusivement leur scooter ou que l'on se moque d'eux lorsqu'ils arrivent dans un nouveau collège (corrélation à ,427**). Trois des éléments déclencheurs appellent des réponses dont les corrélations présentent des niveaux de significativité légèrement inférieurs, quoi que restant significatives au niveau 0.05* : la jalousie, la peur de l'inconnu et la divergence de valeur.

	divergence d'opinion	constat de différences	recherche d'appropriation	jalousie	peur de l'inconnu	exclusion	divergence de valeurs
divergence d'opinion	1	,374**	,195**	,140*	,169**	,216**	,209**
constat de différences	,374**	1	,174**	,224**	,155**	,236**	,225**
recherche d'appropriation	,195**	,174**	1	,345**	,149*	**,427****	,136*
jalousie	,140*	,224**	,345**	1	,138*	,295**	,256**
peur de l'inconnu	,169**	,155**	,149*	,138*	1	,086	,140*
exclusion	,216**	,236**	**,427****	,295**	,086	1	,215**
divergence de valeurs	,209**	,225**	,136*	,256**	,140*	,215**	1

Tableau 8. Cohérence interne de la compétence sociale - *résolution de conflits*

Nous disposons donc ici d'un outil de mesure relativement cohérent, malgré l'absence de déclinaison de cette compétence dans le texte du référentiel.

L'item suivant – la conscience que nul ne peut exister sans autrui – y est en revanche particulièrement détaillé, puisque décliné en trois volets (**contribution** – **responsabilité** – **solidarité**), le troisième étant lui-même illustré de plusieurs exemples (nature des difficultés et contexte géographique différent) :

- **la conscience que nul ne peut exister sans autrui** :

  conscience de la contribution nécessaire de chacun à la collectivité ;

  sens de la responsabilité par rapport aux autres ;

  nécessité de la solidarité : prise en compte des besoins des personnes en difficulté (physiquement, économiquement), en France et ailleurs dans le monde.

Ces développements nous ont permis de consacrer au moins un item à chacune des *attitudes* listées, et de vérifier combien les corrélations étaient solides entre chacune des propositions du référentiel :

		responsabilité			
		implication dans un groupe (1)	honnêteté civique	implication dans un groupe (2)	conscience des responsabilités
RESPONSABILITE	implication dans un groupe (1)	1	**,419****	,241**	,250**
	honnêteté civique	**,419****	1	,206**	,185**
	implication dans un groupe (2)	,241**	,206**	1	,237**
	conscience des responsabilités	,250**	,185**	,237**	1

Tableau 9. Cohérence interne de la compétence sociale - *responsabilité*

		solidarité		
		personnes handicapées	difficultés économiques	difficultés ailleurs dans le monde
SOLIDARITE	personnes handicapées	1	,137*	,221**
	difficultés économiques	,137*	1	**,358****
	difficultés ailleurs dans le monde	,221**	**,358****	**1**

Tableau 10. Cohérence interne de la compétence sociale - *solidarité*

Seule ombre au (dixième) tableau : la *prise en compte des besoins des personnes en difficulté* est apparemment dépendante de la nature de ces difficultés, les problèmes économiques semblant bénéficier d'un traitement différent des difficultés liées au handicap ou à l'origine géographique des personnes.

Pour l'ensemble des compétences sociales que nous venons de passer en revue, le questionnaire semble présenter une relative cohérence : à quelques exceptions près – qu'il est aisé de gommer, en retirant, par exemple, les réponses aux questions problématiques du traitement des données – les items relatifs à une même compétence appellent bien des réponses pareillement orientées.

Pour le traitement et l'analyse de ces données, il peut s'avérer nécessaire d'obtenir des blocs d'items au sein desquels la cohérence soit affinée. Leur plus grande cohérence permet de les agréger en un plus petit nombre de variables, facilitant la lecture et l'exploitation des données. Voici donc les quelques items que nous nous proposons de supprimer et les nouvelles variables que nous nous proposons d'utiliser :

Compétences sociales :	***Items supprimés :***	***Codage des nouvelles variables obtenues :***
I. *Respect de soi*	*rejet de l'anorexie* *rejet du manque d'hygiène*	5 variables agrégées en 1 variable codée : *SS - Compétence sociale – RESPECT DE SOI*
II. *Respect des autres*	*rejet d'une insulte à un professeur* *rejet du mépris d'un pair*	5 variables agrégées en 1 variable codée : *SA - Compétence sociale – RESPECT DES AUTRES*
III. *Respect de l'autre sexe*	*rejet de la garde systématique des enfants à la mère en cas de divorce*	6 variables agrégées en 1 codée : *SX - Compétence sociale – RESPECT DE L'AUTRE SEXE*
IV. *Respect de la vie privée*	*aucun item supprimé.*	7 variables agrégées en 1 codée : *SP - Compétence sociale – RESPECT DE LA VIE PRIVEE*
V. *Résolution de conflits*	*jalousie* *peur de l'inconnu* *exclusion*	4 variables agrégées en 1 codée : *SC - Compétence sociale – RESOLUTION DE CONFLITS*
VI. *Responsabilité*	*aucun item supprimé.*	4 variables agrégées en 1 codée : *SR - Compétence sociale – RESPONSABILITE*
VII. *Solidarité*		3 variables agrégées en 1 codée : *SR - Compétence sociale – SOLIDARITE*

Tableau 11. Suppression d'items et codage des nouvelles variables[129]

Les sept variables obtenues en purgeant les données des réponses aux items litigieux étant ainsi plus cohérentes, il convient enfin de vérifier si elles sont bien corrélées entre elles :

	RESPECT DE SOI	RESPECT DES AUTRES	RESPECT DE L'AUTRE SEXE	RESPECT DE LA VIE PRIVEE	RESOLUTION DE CONFLITS	RESPONSABILITE	SOLIDARITE
RESPECT DE SOI	1	,368**	,362**	,441**	,377**	,349**	,206**
RESPECT DES AUTRES	,368**	1	,543**	,420**	,371**	,427**	,338**
RESPECT DE L'AUTRE SEXE	,362**	,543**	1	,562**	,374**	,447**	,405**
RESPECT DE LA VIE PRIVEE	,441**	,420**	,562**	1	,441**	**,567****	,238**
RESOLUTION DE CONFLITS	,377**	,371**	,374**	,441**	1	,512**	,139*
RESPONSABILITE	,349**	,427**	,447**	**,567****	,512**	1	,283**
SOLIDARITE	,206**	,338**	,405**	,238**	,139*	,283**	1

Tableau 12. Cohérence interne du questionnaire - Compétences sociales

[129] Les tableaux des corrélations entre les items retenus sont à consulter en ANNEXE 7.

Ce que nous avons tenté d'évaluer sous le vocable de ***compétences sociales***, considéré comme l'agrégation de ces sept variables, représente en effet une **compétence cohérente**. En d'autres termes, le respect, la résolution de conflits, la responsabilité et, dans une mesure à peine moindre, la solidarité, sont des valeurs cohérentes, en ce que ceux qui partagent les unes ont en général tendance à partager plutôt les autres. Il n'y a donc aucun obstacle à ce qu'elles soient regroupées au sein d'une même famille de compétences. Les corrélations obtenues sont assez élevées, avec des significativités comprises entre ,206** et ,567**.

Un indice de maîtrise des compétences sociales peut donc être construit sur la base de ces sept variables : CS = [SS + SA + SX + SP + (SC x 50) + SR + SO] / 7

4.2.2. Compétences civiques : démocratie vs droits de l'homme

Le sixième pilier du *Socle* s'articule en deux parties, l'une dédiée aux compétences sociales, l'autre aux compétences civiques (*B – Se préparer à sa vie de citoyen*). Dans sa partie *attitudes*, on lit :

> Au terme de son parcours civique scolaire, l'élève doit avoir conscience de la valeur de la loi et de la valeur de l'engagement. Ce qui implique :
>
> - la conscience de ses droits et devoirs ;
> - l'intérêt pour la vie publique et les grands enjeux de société ;
> - la conscience de l'importance du vote et de la prise de décision démocratique ;
> - la volonté de participer à des activités civiques.

Le questionnaire, reflet de ces formulations, n'a pas conduit à des résultats aussi cohérents que ceux observés pour les compétences strictement sociales.

Tout d'abord en ce qui concerne la ***conscience des droits & devoirs***, où l'on ne demandait pas une appréciation sur un comportement, mais une réponse à une question permettant de mesurer un **savoir**. Pour mesurer si l'élève était conscient de ses droits, un questionnaire à choix multiple lui était proposé à propos de son droit à la nationalité, à la scolarisation, à l'assistance, la présomption d'innocence, etc. La cohérence observée entre ces différentes réponses est donc bien celle observable entre des savoirs : l'élève qui a conscience de tel droit a-t-il automatiquement conscience de tel autre… Les résultats sont d'ailleurs assez décevants, puisque seules les

réponses aux items à propos de la *liberté de conscience* semblent significativement corrélés à ceux concernant la *présomption d'innocence*.

	nationalité	scolarisation	secours	présomption d'innocence	liberté de conscience	parité de salaire	choix de l'éducation
nationalité	1	,135*	-,085	-,071	,019	,052	-,028
scolarisation	,135*	1	-,118*	-,006	,068	,024	,105
secours	-,085	-,118*	1	-,146*	-,119*	-,028	-,062
présomption d'innocence	-,071	-,006	-,146*	1	,160**	,094	-,149*
liberté de conscience	,019	,068	-,119*	,160**	1	,007	,083
parité de salaire	,052	,024	-,028	,094	,007	1	-,041
choix de l'éducation	-,028	,105	-,062	-,149*	,083	-,041	1

Tableau 13. Cohérence interne de la compétence civique - *conscience des droits & devoirs*

Sans doute de telles corrélations n'ont-elles que peu de sens, et est-il préférable d'établir des liens à l'échelon supérieur : les élèves qui sont globalement plus conscients de leurs droits et devoirs (ayant répondu correctement à un maximum de questions sur leurs droits & devoirs) participent-ils davantage à la vie publique ? Sont-ils plus que les autres conscients de l'importance du vote ?

De même, comme la partie *Capacité* de ce pilier du *Socle* nous y invitait, nous avons choisi de mesurer la ***participation à la vie publique*** des élèves avec leur fréquence d'utilisation des différents médias d'information (les élèves devant, au cours de leur scolarité au collège, *être éduqués aux médias et avoir conscience de leur place et de leur influence dans la société*).

	fréquence de lecture d'un quotidien	fréquence d'écoute de la radio	fréquence d'écoute des infos TV	fréquence d'information par internet
fréquence de lecture d'un quotidien	1	,108	,101	-,018
fréquence d'écoute de la radio	,108	1	,147*	,052
fréquence d'écoute des infos TV	,101	,147*	1	,073
fréquence d'information par internet	-,018	,052	,073	1

Tableau 14. Cohérence interne de la compétence civique - *vie publique*

Là encore, les corrélations ne sont pas probantes : l'interprétation d'une telle cohérence interrogerait d'ailleurs à plus d'un titre. Que signifierait un lien avéré entre la fréquence d'utilisation d'Internet et celle de l'écoute des journaux télévisés ?

Pour cette question à laquelle il n'y avait pas de bonne ni de mauvaise réponse, il est bien difficile de mettre en œuvre une stratégie de recherche de la cohérence interne : tout au plus peut-on tenter de savoir si ceux qui consultent davantage tel ou tel média sont ou non mieux informés de leurs droits et devoirs, s'ils sont plus sensibilisés à l'importance du droit de vote… En revanche, il nous semble indispensable de créer un indicateur regroupant les quatre variables de fréquence de consultation d'un média. On peut concevoir qu'un tel indicateur puisse être retenu pour rendre compte – partiellement – de l'éducation aux médias, en postulant qu'un élève ne se tourne vers un média d'information que si cela lui a été suggéré. Nous construirons donc une variable *fréquence de consultation d'un média* égale à la moyenne des fréquences de lecture d'un quotidien, d'écoute des informations à la radio, à la télévision et de leur consultation sur Internet : (cpmed = cpfrquot + cpradio + cptv + cpweb) / 4.

Enfin, en ce qui concerne la ***conscience de l'importance du vote et la volonté de participer à des activités civiques***, les formulations utilisées ont conduit à des résultats cohérents : les élèves motivés pour voter sont aussi ceux qui ne justifient le non-vote que par un grave empêchement. Cependant, le lien statistique entre cette motivation et la volonté de participer à des activités civiques telle que présentée dans le questionnaire n'est pas même avéré.

	Compétence civique - importance du vote - motivation à voter	Compétence civique - justification du non-vote : grave empêchement	Compétence civique - volonté de participer à des activités civiques
motivation à voter	1	,184**	,098
justification du non-vote seulement par un grave empêchement	,184**	1	,182**
volonté de participer à des activités civiques	,098	,182**	1

Tableau 15. Cohérence interne de la compétence civique – *importance du vote et volonté de participer à des activités civiques*

Dans le cadre que leur donnent les formulations de notre enquête, chacune des quatre compétences civiques ne présente pas de cohérence interne manifeste. Le type de questions posées – et la variété des réponses obtenues selon ces questions – peuvent également laisser supposer qu'il serait malaisé de les comparer entre elles. Nous avons cependant tenté de retenir pour chacune de ces quatre compétences une variable qui soit suffisamment comparable aux autres pour que soient calculées des corrélations bivariées significatives, afin que des liens soient établis entre ces variables rendant ainsi possible leur agrégation et permettent de construire un indice de compétences civiques cohérent.

- Nous avons retenu pour la *conscience des droits et devoirs* le pourcentage de bonnes réponses aux questions proposées.

- Pour obtenir également un pourcentage en ce qui concerne la *participation à la vie publique*, nous avons fait la moyenne des pourcentages donnés en ce qui concerne la fréquence de consultation des différents médias (étant entendu que 100 % correspondent à plusieurs fois par semaine, 66 % à une fois par semaine, 33 % à une fois par mois …).

- La *conscience de l'importance du vote* est aussi présentée dans l'enquête comme possiblement graduelle, à travers les deux questions à choix multiple qui sont proposées (*Quand vous aurez 18 ans et serez inscrit sur les listes électorales. Si vous allez voter, c'est parce que…* et *Quand vous aurez 18 ans et serez inscrit sur les listes électorales. Si vous n'allez pas voter, c'est que…*). Les cinq réponses proposées à chaque fois correspondent systématiquement à une implication croissante de 0 à 100 %, passant par 25 et 50 % ; les données recueillies sur ces deux items ont été agrégées, puisque ce sont les seules à présenter en l'occurrence une corrélation bivariée significative.

- Enfin, la *volonté de participer à des activités civiques* a, elle aussi, été présentée sous forme de pourcentages, représentant la proportion des six propositions de participation auxquelles l'élève déclare vouloir souscrire (0, 16, 33, 50, 83 et 100 %).

Nous obtenons alors des corrélations à peines plus significatives : les scores obtenus au questionnaire concernant les *droits et devoirs*, notamment, ne s'accordent absolument pas avec les autres résultats.

Nous proposons une **explication** relativement simple. En fait de droits et devoirs, le questionnaire ne liste en effet pratiquement **que des droits**, suivant en cela les références au *Droits de l'homme* et aux *Droits de l'enfant* inscrites dans le *Socle*. En liant la *conscience* de ses *droits* (qui concerne l'individu) à la *participation à la vie publique* (qui concerne la société), le *Socle* a tenté une synthèse audacieuse à laquelle les élèves de 3ème n'ont apparemment pas souscrit. L'intérêt que l'élève porte à ses droits n'est pas ici corrélé à celui manifesté pour les activités civiques. Si nous devons établir un indice de maîtrise des compétences civiques d'après ces données, ce ne peut être qu'en supprimant du questionnaire la page évaluant les connaissances des élèves quant à leurs droits et devoirs.

	conscience des droits & devoirs	participation à la vie publique	conscience de l'importance du vote	volonté de participer à des activités civiques
conscience des droits & devoirs	1	,025	- ,043	,034
participation à la vie publique	,025	1	,150*	,208**
conscience de l'importance du vote	- ,043	,150*	1	,098
volonté de participer à des activités civiques	,034	,208**	,098	1

Tableau 16. Cohérence interne du questionnaire Compétences civiques (tableau complet)

Nous établirons donc cet indice de maîtrise des compétences civiques sur la base des trois variables suivantes, tel que : CC = [cpmed + cvmotvot + cvactciv] / 3.

	participation à la vie publique (fréquence de consultation d'un média)	conscience de l'importance du vote	volonté de participer à des activités civiques
participation à la vie publique (fréquence de consultation d'un média)	1	,150*	,208**
conscience de l'importance du vote	, 150*	1	,098
volonté de participer à des activités civiques	,208**	,098	1

Tableau 17. Cohérence interne du questionnaire Compétences civiques (tableau réduit)

Droits de l'homme et **démocratie participative**, pour être considérés comme complémentaires et interféconds, n'en sont pas moins deux valeurs **distinctes** : le fait de connaître les premiers n'implique pas mécaniquement l'adhésion au principe de la seconde. De fait, les mesures dont nous rendrons compte, en ce qui concernera les compétences civiques, ne traduiront sauf avis

contraire **que le versant *démocratie*** desdites compétences. Il s'agit, nous espérons l'avoir ici montré, d'un choix dicté par des impératifs statistiques et absolument pas par un quelconque choix idéologique…

4.2.3. Autonomie : des choix, mais peu de remises en cause

Le *Socle* propose cette grille de lecture des attitudes liées aux compétences d'autonomie :

> La motivation, la confiance en soi, le désir de réussir et de progresser sont des attitudes fondamentales. Chacun doit avoir :
>
> - la volonté de se prendre en charge personnellement, d'exploiter ses facultés intellectuelles et physiques ;
> - conscience de la nécessité de s'impliquer, de rechercher des occasions d'apprendre ;
> - conscience de l'influence des autres sur ses valeurs et ses choix ;
> - une ouverture d'esprit aux différents secteurs professionnels et conscience de leur égale dignité.

Nous avons fait correspondre à chaque attitude un item du questionnaire sans que, ici encore, il n'y ait toujours forcément de bonnes ni de mauvaises réponses :

***Formulations du* Socle**	***Mise en questions pour l'enquête***
Chacun doit avoir : - la volonté de se prendre en charge personnellement, d'exploiter ses facultés intellectuelles et physiques ;	Participez-vous à des activités extra-scolaires (sportives, artistiques, culturelles…) ? Aimeriez-vous participer à des (ou à d'autres) activités extra-scolaires (sportives, artistiques, culturelles…) ?
- conscience de la nécessité de s'impliquer, de rechercher des occasions d'apprendre ;	Quelles sont les trois dernières choses que vous avez apprises ?
- conscience de l'influence des autres sur ses valeurs et ses choix ;	Quelles sont les personnes qui ont une influence sur vos choix et vos valeurs ?
- une ouverture d'esprit aux différents secteurs professionnels et conscience de leur égale dignité.	Par quel secteur professionnel êtes-vous tenté en priorité ? Envisageriez-vous un autre choix ? Que pensez-vous de vos camarades qui n'ont pas choisi le même secteur professionnel ?

Tableau 18. Correspondance entre formulations du *Socle* et questions de l'enquête pour les items d'autonomie

La stricte application de la démarche de recherche de cohérence interne retenue jusqu'ici ne donne pas de meilleurs résultats lorsqu'on interroge cette partie du questionnaire consacrée aux compétences d'autonomie. Plus de la moitié des items ne sont pas significativement corrélés entre eux : *Participation à des activités extrascolaires – pas d'influences sur ses choix et valeurs – disposition à changer de choix professionnel – conscience de l'égale dignité des choix professionnels.*

	Participation à des activités extra-scolaires	souhait de participer à des activités extra-scolaires	soif d'ap-prendre	aucune influence	choix d'un secteur profes-sionnel	disposé à changer de choix profes-sionnel	conscience de l'égale dignité des choix profes-sionnels
participation à des activités extrascolaires	1	,105	-,007	-,055	,131*	,047	-,026
souhait de participer à des activités extrascolaires	,105	1	,199**	-,092	,128*	,066	,035
soif d'apprendre	-,007	,199**	1	-,015	,140*	-,024	,050
aucune influence	-,055	-,092	-,015	1	-,027	-,022	,006
choix d'un secteur professionnel	,131*	,128*	,140*	-,027	1	-,109	,154*
disposé à changer de choix professionnel	,047	,066	-,024	-,022	-,109	1	,032
conscience de l'égale dignité des choix professionnels	-,026	,035	,050	,006	,154*	,032	1

Tableau 19. Cohérence interne du questionnaire Autonomie (sept compétences)

A y regarder de plus près, il semble que les formulations et questionnements que nous avons produits à partir du texte du référentiel ne sont pas toujours très pertinents et posent de mauvaises questions, voire de non-questions.

- La *participation* d'un élève à des activités extra-scolaires peut ne pas être davantage que le reflet d'une volonté et de moyens parentaux orientés en ce sens. Cet item n'est pas corrélé aux autres. En revanche, la *volonté* d'y participer montre indéniablement un souhait d'exploiter ses facultés intellectuelles et physiques… Cet item présente un certain

nombre de corrélations significatives avec d'autres, ressortissant de la même compétence, et ce notamment avec l'item censé rendre compte de la soif d'apprendre (nombre de *choses apprises* dernièrement).

- La question *Quelles sont les personnes qui ont une influence sur vos choix et vos valeurs ?* a conduit les élèves… à y répondre. Le choix multiple qui était proposé (*vos parents, vos amis, vos amours, vos professeurs, autres, personne*) laissait probablement trop peu de place à l'expression de ceux qui n'auraient pas eu *conscience de l'influence des autres sur ses valeurs et ses choix*… Cet item n'est significativement corrélé à aucun autre.

- Les dernières questions non-corrélées à d'autres parmi les compétences d'autonomie relèvent des choix d'orientation. Seul ce choix lui-même produit des réponses cohérentes ; pour ce qui est de la *disposition à changer de choix professionnel* et de la *conscience de l'égale dignité des choix professionnels*, aucune corrélation ne peut être relevée. La question *Envisageriez-vous un autre choix ?* a probablement fonctionné à contre-emploi, en ce qu'une réponse positive a pu être jugée par les élèves comme une preuve d'indécision, contraire à l'idée qu'ils se faisaient de la réponse attendue. Quant à savoir ce qu'ils pensent de leurs *camarades qui n'ont pas choisi le même secteur professionnel*, nous avons vu au chapitre précédent qu'il était trop facile de répondre *rien*, voire *je m'en fous*. Il était impossible de sanctionner ce type de réponse comme une preuve du manque de conscience de l'égale dignité des différents secteurs professionnels, puisque cette absence d'opinion pour les choix de l'autre pouvait être considéré, précisément, comme un marqueur du respect accordé.

En revanche, si l'on conserve les **trois items** qui semblent **cohérents** (*souhait de participer à des activités extrascolaires – soif d'apprendre – choix d'un secteur d'activité professionnelle*), on obtient non seulement des corrélations relativement significatives, mais encore la possibilité de construire un indice d'autonomie sur le même modèle que celui mis en place avec les compétences sociales. Soit, sur la base de ces trois compétences :

$$CA = [(awextra \times 100) + (asoif \times 33{,}33) + (choixpro \times 100)] / 3$$

	souhait de participer à des activités extra-scolaires	soif d'apprendre	choix d'un secteur professionnel
souhait de participer à des activités extrascolaires	1	,199**	,128*
soif d'apprendre	,199**	1	,140*
choix d'un secteur professionnel	,128*	,140*	1

Tableau 20. Cohérence interne de trois compétences d'autonomie

Ainsi, ces trois items (intercorrélés) présentent-ils une transcription relativement fidèle des formulations du *Socle*. Dans le domaine de l'**autonomie**, les élèves qui souhaitent participer à des **activités extrascolaires** sont susceptibles d'avoir également ce que nous avons appelé la ***soif d'apprendre***, et, dans une mesure à peine moindre, d'avoir une idée relativement précise du **secteur professionnel** vers lequel ils souhaitent s'orienter. Notons cependant l'absence de corrélation significative entre cette capacité à **choisir** un secteur professionnel et celle, tout aussi indispensable, à **remettre en cause** son propre choix. C'est pour cette raison que cette dernière compétence ne participe pas de l'indice d'autonomie cohérent proposé plus haut. De plus, les questions concernant *l'influence des autres sur ses valeurs et ses choix* ne permettent pas, dans notre questionnaire, une exploitation suffisamment claire pour être intégrées à cet indice. Mais c'est ici davantage notre déclinaison du *Socle* en enquête que le *Socle* lui-même qui est en cause.

4.2.4. Initiative : curiosité, motivation, créativité

Le texte du *Socle* présente ainsi les attitudes représentatives de l'initiative :

> L'envie de prendre des initiatives, d'anticiper, d'être indépendant et inventif dans la vie privée, dans la vie publique et plus tard au travail, constitue une attitude essentielle. Elle implique :
>
> - curiosité et créativité ;
> - motivation et détermination dans la réalisation d'objectifs.

Nous avons décliné ces attitudes en trois groupes de dix questions, relatives chacun à l'une de ces qualités : *curiosité – créativité – motivation.* Apparemment, et si les questions posées sont bien représentatives de chacune de ces qualités[130], curiosité, créativité et motivation sont bel et bien intimement liées, et leur réunion sous le vocable de compétences d'initiative tout à fait

[130] Un tableau synoptique présentant les questions relatives à chacune de ces qualités est disponible en ANNEXE 8.

envisageable. Notons cependant une petite faiblesse au niveau des corrélations entre *motivation* et *créativité*. Nous pensons néanmoins raisonnable de proposer sur cette base un indice de maîtrise des compétences de prise d'initiative qui peut donc être construit sur la base de ces trois variables : CI = (icurio + icrea + imotiv) / 3

	Curiosité	Créativité	Motivation
Curiosité	1	,388**	,336**
Créativité	,388**	1	,110
Motivation	,336**	,110	1

Tableau 21. Cohérence interne de trois compétences d'initiative

A en croire l'exploitation statistique que nous en avons faite à travers trois questionnaires somme toute formellement assez semblables, curiosité, motivation et créativité seraient donc bien trois composantes d'une compétence relativement homogène – l'initiative.

4.2.5. Piliers VI et VII : compétences sociales vs autonomie ?

Il reste enfin à savoir si les quatre grandes **familles de compétences** (sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative) pour lesquelles nous venons de proposer des grilles d'évaluation les plus cohérentes possibles au regard des résultats de notre enquête sont elles-mêmes intercorrélées. Dans la mesure où chacune est expurgée des items problématiques, il y a corrélation bivariée significative (**) dans cinq cas sur six, la variance des données d'une variable expliquant à chaque fois entre 3 et 10 % de la variance de l'autre (selon le principe du coefficient de détermination (r^2)).

Notons cependant que la corrélation entre les **compétences sociales** et celles d'**autonomie**, si elle n'est pas négative, est la seule à être **non significative**. D'une certaine manière, l'étude statistique des corrélations tendrait ainsi à montrer que ces deux compétences sont bien distinctes, et que les résultats obtenus dans un domaine ne peuvent présager de ceux observés dans l'autre. Autrement dit, si les compétences des VI^{e} et VII^{e} piliers forment un tout relativement homogène, il est utile de remarquer que l'autonomie s'en détache, et que les élèves qui réussissent dans ce domaine ne seront pas forcément les mêmes que ceux qui obtiennent les meilleurs scores dans les autres.

	Compétences sociales CS = [SS + SA + SX + SP + (SC x 50) + SR + SO] / 7	***Compétences civiques*** CC = [cpmed + cvmotvot + cvactciv] / 3	***Compétences d'autonomie*** CA = [(awextra x 100) + (asoif x 33,33) + (choixpro x 100)] / 3	***Compétences d'initiative*** CI = (icurio + icrea + imotiv) / 3
Compétences sociales CS = [SS + SA + SX + SP + (SC x 50) + SR + SO] / 7	1	0,194**	0,095	0,328**
Compétences civiques CC = [cpmed + cvmotvot + cvactciv] / 3	0,194**	1	0,223**	0,311**
Compétences d'autonomie CA = [(awextra x 100) + (asoif x 33,33) + (choixpro x 100)] / 3	0,095	0,223**	1	0,251**
Compétences d'initiative CI = (icurio + icrea + imotiv) / 3	0,328**	0,311**	0,251**	1

Tableau 22. Cohérence interne des compétences sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative

Le *Socle commun de connaissances et de compétences*, tel qu'il est ici décliné à travers le questionnaire dont nous avons testé la cohérence apparaît donc comme un ensemble de compétences relativement homogène – **autonomie mise à part**. Que ce soit au sein des deux piliers VI et VII ou à l'intérieur même de chacune des grandes compétences qui les composent (compétences *sociales*, *civiques*, *d'autonomie* et *d'initiative*), le jeu des corrélations dessine des groupements rationnels. Seule la famille des compétences civiques énoncée dans le *Socle* nous a semblé rassembler deux réalités assez distinctes : d'une part des compétences apparentées à des savoirs (*conscience de ses droits et devoirs*) et concernant au premier chef l'individu, d'autre part des compétences participatives (*la volonté de participer à des activités civiques*) davantage tournées vers la société. Les résultats des élèves rendent compte de cette dichotomie, que l'on retrouve également dans d'autres parties de l'enquête, même s'il s'agit alors davantage d'un défaut lié à celle-ci que d'une conception erronée du référentiel du *Socle*. D'une manière générale, les élèves ne réagissent pas dans le même sens lorsqu'ils doivent **juger les autres** sur tel ou tel comportement et lorsqu'ils doivent **se juger eux-mêmes**.

Pour avoir sous-estimé l'incidence de cette différence de traitement, nous avons été amené à constater l'incohérence de certains items avec les autres. Pour travailler sur des données représentatives de compétences homogènes, nous avons dû construire des **indices agrégés** rendant compte d'une compétence en prenant garde de soustraire les items litigieux aux calculs opérés pour cette construction.

Ces indices agrégés, outre qu'ils posent des données plus fiables du fait même des ajustements dont nous venons de parler, représentent une aide non négligeable à la lecture des données, par un indispensable travail de simplification et permettront ensuite une modélisation explicative. Cela ne préjuge en rien de la valeur intrinsèque des items écartés de ce traitement global, et nous nous réservons le droit de revenir à tel ou tel, si son examen s'avère nécessaire à la suite de notre développement. La mise à l'écart de ces items incohérents est d'autant moins définitive qu'au niveau supérieur, celui des piliers VI et VII, deux des principales compétences du *Socle* – **sociales** et d'**autonomie** – ne sont **pas cohérentes** l'une avec l'autre. Or, non seulement il est difficilement envisageable d'exclure a priori l'une ou l'autre de l'analyse des résultats, mais encore peut-on, de cette incohérence même, inférer plusieurs hypothèses quant à l'interprétation des scores des élèves et des établissements.

Enfin, cette évaluation de l'outil prélude à celle, plus déterminante encore dans le cadre de notre recherche, de l'élève et notamment de cette construction intellectuelle, ce mythe, sans doute, que représente celui dont nous allons maintenant tenter de définir les caractéristiques fondamentales face aux compétences sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative : l'élève *moyen*.

5. Points forts des élèves et facteurs de réussite : analyse des résultats

---

L'article 2 de la Loi du 2 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école précise que *la nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République*. C'est dire à quel point la construction d'un **outil d'évaluation** de celles des compétences du *Socle commun* directement liées aux **valeurs** en éducation était loin d'être un préalable superfétatoire. C'est dire également si le débat qui s'est alors fait jour, notamment dans certains milieux syndicaux, pour regretter que le *Socle commun* place les savoirs et non plus l'élève au centre du système éducatif (comme l'énonçait la précédente Loi d'orientation, en 1989) pourrait trouver dans l'éducation aux valeurs une troisième voie susceptible de réconcilier – pour tant est que ce soit possible – les tenants de l'une comme de l'autre thèse. Cinq ans plus tard, la maîtrise du *Socle, véritable fil d'Ariane de la scolarité* (MEN-EDUSCOL-DEGESCO, 2010 : 4) devient la référence indispensable autour de laquelle doivent s'organiser tous les enseignements, du primaire au collège. Les valeurs défendues et professées au sein des textes programmatiques du *Socle commun* et dont notre enquête tente de présenter une déclinaison opérationnelle en terme d'évaluation diagnostique pourraient fort bien faire figure de médiatrices entre **la connaissance** et **l'élève**.

Ainsi, sans nous immiscer davantage dans ce débat entre prévalence de l'un ou de l'autre, nous nous intéresserons à présent à celui que le *Socle commun* destine à être porteur des valeurs qu'il énonce : **l'élève**. Afin de respecter la diversité des personnes tout en prenant en compte celle des contextes locaux, familiaux et sociaux, nous articulerons notre propos en deux temps : premièrement la détermination de **caractéristiques communes** au plus grand nombre, les tendances générales quant à la hiérarchie des valeurs réelles des élèves interrogés, deuxièmement l'analyse de **facteurs contextuels** susceptibles d'avoir une incidence sur l'acquisition desdites valeurs.

5. 1. L'élève moyen : atouts et lacunes

L'élève moyen n'existe pas, et c'est probablement heureux pour lui. Contrairement à l'*élève*, la *moyenne* est le résultat d'un calcul, une construction de l'esprit, voire une abstraction. Nous n'en parlerons pas moins ici d'*élève moyen* et n'hésiterons pas à lui consacrer un chapitre entier dans l'économie de cette recherche, la nécessité de la détermination d'une tendance moyenne étant une préoccupation préalable à tout travail d'exploration en sciences sociales.

L'intérêt que nous lui porterons ici s'appuie sur deux qualités fondamentales : d'une part, l'élève *moyen* nous renseigne sur une **tendance générale** des jeunes interrogés quant à leur maîtrise des compétences sociales, civiques, d'autonomie et de prise d'initiative. Cette tendance, observée au sein d'une communauté définie d'environ 300 jeunes Côte d'Oriens en 2006 peut être comparée à d'autres observations antérieures ou/et opérées en d'autres lieux. Elle peut également – quoi qu'avec moins de certitudes – apporter des réponses à plusieurs interrogations de chercheur, aider à la connaissance des attitudes des élèves de collège en général, dresser de la population concernée une sorte de **portrait social** à l'aide des outils fournis par le *Socle commun*. Elle ne peut pas constituer en l'état une *évaluation* des élèves, sauf à donner aux attitudes décrites dans l'enquête la mission d'étalonner les élèves par rapport à la norme qu'elles représenteraient. Elle évaluerait davantage (quoi qu'imparfaitement) le *Socle commun* lui-même, les possibilités d'atteindre ses objectifs.

D'autre part, si les élèves ne peuvent être évalués par cette enquête dans l'absolu, ils peuvent l'être par rapport à une *moyenne*. Cette moyenne va donc servir ici de référence au positionnement de chaque collégien, de chaque établissement, et c'est aussi en cela qu'il est intéressant de la déterminer – travail préalable à toute analyse des résultats.

5.1.1. Redoubler moins et déclarer plus (frères, notes et transports scolaires)

Nous avons interrogé environ trois cents élèves de 3ème répartis presque équitablement sur les trois établissements dans lesquels nous avons enquêté : l'un urbain et favorisé (Gustave Flaubert), le deuxième périurbain et plus modeste (Emile Zola), le troisième rural et plus modeste encore (George Sand). Nous reviendrons sur les caractéristiques des établissements dans le chapitre

idoine[131] puisque notre propos se cantonne à présent à la description de l'élève et non à celle de son collège. Voici cependant comment se répartissent les élèves interrogés dans les trois établissements sus-cités :

Total	George Sand (collège rural)	Gustave Flaubert (collège urbain)	Emile Zola (collège périurbain)
294 élèves	125 élèves	95 élèves	74 élèves
100 %	43 %	32 %	25 %

Tableau 23. Répartition des élèves de l'enquête selon leur établissement scolaire

Pour mémoire, et afin de conjurer toute conclusion hâtive basée sur la territorialisation des établissements, voici les répartitions des populations françaises selon leurs communes d'implantation (d'après CHAVOUET et FANOUILLET, 2000 : 4) :

Total	Milieu rural	Centre urbain	Banlieue
58 519 000 personnes	14 322 000 personnes	23 893 000 personnes	20 304 000 personnes
100 %	25 %	40 %	35 %

Tableau 24. Répartitions territoriales des populations françaises, d'après les données de l'INSEE, 1999

Notre échantillon est donc sensiblement **plus *rural*** que l'ensemble de la population française, avec toutes les implications que cela suppose. L'élève moyen de notre échantillon est un élève moyen *Bourguignon*, encore est-il plus probablement rural que la moyenne des élèves de cette région. Lorsque l'on note les grandes différences de scores observées entre les élèves du collège implanté sur une commune rurale et les autres (vivant en milieu urbain ou périurbain) dans le domaine des compétences sociales, cette observation ne manque pas de retenir toute l'attention nécessaire. En revanche, avec un ratio de 49,3 % de filles, l'échantillon est assez conséquent pour permettre une **parité** relativement harmonieuse et une relative similitude (proportionnelle) avec la population de collégiens en France.

De plus, la collecte de cette donnée permet dès la page du questionnaire concernant l'identification de l'élève, de recueillir une information non négligeable en mettant en relation le genre et le taux de redoublement : les **filles redoublent moins** que les garçons.

[131] Cf. Chapitre 6.1. *Des collèges contrastés*.

	Ensemble	Garçons	Filles
Pourcentage d'élèves n'ayant jamais redoublé	71 %	68 %	75 %
Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois	29 %	32 %	25 %

Tableau 25. Genre des élèves selon leur retard scolaire

Cette observation correspond à une constante observée depuis de nombreuses années et quel que soit le niveau des élèves concernés (DUTHOIT, 1989), (DURU-BELLAT & JAROUSSE, 1996)… Les filles n'obtiennent pas seulement de meilleures notes que les garçons, elles sont moins touchées par le redoublement, du moins en primaire et au collège :

> Dès le cours préparatoire, les garçons redoublent plus que les filles, et ces dernières sont plus nombreuses à réaliser une scolarité primaire normale : à l'entrée en 6ème, près de 82 % des filles sont à l'âge normal contre 76 % pour les garçons. Cet écart entre les sexes est moins marqué dans les catégories sociales aisées que dans les catégories sociales modestes, mais il ne change jamais de sens.
>
> (DURU-BELLAT & VAN ZANTEN, 2006 : 39)

Comme nous l'indiquent, d'ailleurs, les données nationales (tableau 26), il y a moins de filles ayant déjà redoublé à leur arrivée en 3ème que de garçons dans le même cas (10 points d'écart au niveau national, 7 points dans notre enquête). D'autre part, notre échantillon est composé d'élèves ayant **globalement moins redoublé** que la moyenne nationale (8 points d'écart).

	En avance	A l'heure	1 an de retard	2 ans et plus de retard	Ensemble
Effectifs					
Filles	12 088	255 459	112 275	19 719	399 541
Garçons	11 289	227 795	144 493	23 963	407 540
Ensemble	23 377	483 254	256 768	43 682	807 081
Proportions					
Filles	3,0 %	63,9 %	28,1 %	4,9 %	100,0 %
Garçons	2,8 %	55,9 %	35,5 %	5,9 %	100,0 %
Ensemble	2,9 %	59,9 %	31,8 %	5,4 %	100,0 %

Tableau 26. Avance ou retard des élèves de troisième - rentrée 2006
Champ : France métropolitaine et Dom - enseignements public et privé, ministère de l'Éducation Nationale.
Source : ministère de l'Education nationale, DEP.

Voici enfin un tableau récapitulant les principales données constituant l'identification des élèves – étant entendu que les questionnaires étaient anonymes et que ces données, elles aussi, sont appuyées sur les déclarations des élèves. Ce tableau a été réalisé à partir de nos données et selon la procédure suivante : (Spss - Analyse - Statistiques descriptives – *Caractéristiques* ou *fréquences*) :

	Ensemble	Sand	Flaubert	Zola
	Moyennes			
Pourcentage de filles	**49,3**	**47,6**	**48,4**	**51,4**
Pourcentage d'élèves n'ayant jamais redoublé	**71,4**	**62,1**	**78,9**	**77,0**
Pourcentage d'élèves résidant la commune du collège	**28,2**	**23,3**	**37,9**	**23,0**
Pourcentage d'élèves issus de familles nombreuses	**55,4**	**67**	**49,5**	**54,1**
Pourcentage d'élèves défavorisés	**20,4**	**29,6**	**9,5**	**18,9**
Pourcentage d'élèves à pcs moyennes	**40,1**	**53,6**	**14,7**	**50,0**
Pourcentage d'élèves favorisés	**10,2**	**8,8**	**14,7**	**6,8**
Pourcentage d'élèves très favorisés	**26,5**	**6,4**	**58,9**	**18,9**
Moyenne générale estimée	**12,2**	**11,2**	**12,4**	**13,2**

Tableau 27. Descriptif des populations d'élèves de l'enquête

Pour nous en tenir à ce qui, dans ce tableau 27, concerne l'élève moyen de notre échantillon – ou la moyenne des élèves – quelques indications de lecture s'imposent :

- Nous avons vu que près d'un élève sur deux est *une* élève et que plus de **deux sur trois** n'ont **jamais redoublé**.

- Nous lisons également que moins d'un tiers des élèves habitent la commune d'implantation du collège : les autres sont amenés à prendre les transports en commun depuis les **communes limitrophes** en ville, ou le ramassage scolaire depuis les **villages** alentours en milieu rural. Nous avions émis l'hypothèse que ce temps de transport pouvait jouer sur les compétences sociales des élèves, et nous verrons ce qu'il en est dans le chapitre suivant[132].

- Sont ici considérés comme appartenant à une **famille nombreuse** les élèves ayant deux frères et/ou sœurs ou plus. Ils sont, dans cette enquête plus d'**un sur deux** à déclarer être dans ce cas, à tel point que nous pensons que cette donnée peut être le résultat d'une confusion entre le nombre de frères et sœurs (la question posée) et le nombre d'enfants composant la fratrie. En effet, selon les données du recensement INSEE de 1999, seules 1 733 332 familles sur les 16 096 782 familles françaises (soit moins de 11 %) étaient composées de trois enfants et plus. Pour mémoire, le taux de fécondité par femme en 2007 était, selon l'INSEE, de 2,0.

[132] Cf. Chapitre 5.2. *Modélisation des performances non disciplinaires de l'élève*

Si l'on considère que les élèves **se sont trompés** dans le renseignement de cet item et se sont comptés au nombre de leurs frères et sœurs, il suffit de diminuer d'une unité la taille des fratries déclarées. On obtient alors une proportion de familles nombreuses bien moindre (11,8 %) et bien plus proche des moyennes nationales. Nous resterons cependant prudents, car, comme le montre le tableau de distribution des réponses ci-dessus, l'erreur sus-décrite ne concerne pas tous les élèves : si tel était le cas, comment expliquer que plus de 38 % des élèves appartiennent à des fratries de… 0 enfant, et 4 % allant même jusqu'à des valeurs négatives.

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
	-1	12	4,1	4,2	4,2
	0	113	38,4	39,2	43,4
	1	99	33,7	34,4	77,8
	2	30	10,2	10,4	88,2
	3	20	6,8	6,9	95,1
	4	7	2,4	2,4	97,6
	5	4	1,4	1,4	99,0
	7	1	,3	,3	99,3
	8	1	,3	,3	99,7
	10	1	,3	,3	100,0
	Total	288	98,0	100,0	
Manquante Système manquant		6	2,0		
Total		294	100,0		

Tableau 28. Estimation de la taille des fratries des élèves de l'enquête (n – 1 par rapport aux déclarations)

Nous nous en tiendrons donc aux déclarations des élèves ; aussi erronées soient-elles, elles ont pour le moins le mérite d'être **cohérentes**. Il est logique qu'en valeurs relatives, cet indicateur reste pertinent, et que les élèves qui déclarent le plus de frères et sœurs soient effectivement ceux qui appartiennent aux plus grandes fratries, qu'elles soient de deux ou de trois enfants.

- Nous avons utilisé pour classer les professions et catégories sociales (PCS) les quatre grandes classes définies par la DEP (2003 : 86). N'ayant pas affaire ici à une variable continue, il est impossible d'établir une moyenne qui représenterait le niveau socioprofessionnel moyen de notre échantillon. Si les **PCS moyennes** représentent bien le

groupement le plus représenté (**40 %**), un cinquième des élèves est issu de milieux défavorisés, et plus d'un quart appartient à des familles très favorisées.

Ces moyennes recèlent de surcroît des **disparités** assez fortes en fonction des **collèges** considérés : le collège périurbain ne s'éloigne jamais de plus de 10 % de ces moyennes, mais ce n'est pas le cas des deux autres établissements (+ 13 % de moyennes et – 20 % d'élèves très favorisés dans l'établissement rural, - 25 % de PCS moyennes et + 32 % d'élèves très favorisés au sein du collège urbain). Plus que d'autres indicateurs, les pourcentages des différentes PCS relevées dans cette enquête auront valeur de référence et d'outil de comparaison. La dispersion inter-établissements, considérable, est trop importante pour que les moyennes rendent effectivement compte des caractéristiques de cette population.

- Enfin, notre élève moyen estime sa moyenne générale (figurant sur son dernier bulletin) à un peu plus de **12/20**.

Mise à part l'importance de la fratrie à laquelle il déclare appartenir (donnée dont il convient de relativiser la fiabilité) et son taux de redoublement légèrement inférieur à la moyenne nationale, nous avons donc ici un élève moyen qui ne semble pas présenter de caractéristiques exceptionnelles attribuables aux spécificités de l'échantillon enquêté et possiblement représentatif de la population des collégiens français en général. Voyons à présent quelles sont les attitudes qu'il professe adopter en matière de compétences sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative.

5.1.2. Homo sociabilis

Invité à se positionner par rapport à une attitude répréhensible sur une échelle allant de la souscription sans réserve (0 %) au rejet total (100 %) en passant par une réprobation retenue (pas très normal, mais pas grave, soit 33 %) ou plus marquée (plutôt grave, 66 %), l'élève moyen se place, par rapport aux attitudes concernant les compétences sociales du côté de la modération. Avec un indice agrégé de maîtrise des compétences sociales de 68,7 % c'est un peu comme si les attitudes *anti-* ou *a-* sociales proposées dans le questionnaire provoquaient chez cet élève moyen la réaction suivante : c'est *plutôt grave*, mais je suis juste *un peu* d'accord avec…

Un positionnement aussi précis des scores en compétences sociales sur l'échelle de 0 à 100 pourrait paraître excessivement quantitativiste et ne refléter que très arbitrairement les attitudes réelles des élèves. Cependant, **une autre étude**, antérieure de seulement deux ans a été menée avec une méthode de laquelle nous nous sommes inspirés pour élaborer celle-ci :

> ***Construction des indicateurs d'adhésion***
>
> Les résultats présentés ici sont fondés, non pas sur des observations, mais sur des déclarations d'élèves. Malgré les précautions prises (anonymat et confidentialité), les réponses aux items relatifs à des attitudes ou à des opinions peuvent être entachées de « désirabilité » ou d'une volonté de provocation. Cependant, le même type de questions a été soumis à d'autres populations d'élèves et la similitude des réponses laisse bien augurer de la robustesse des résultats.
>
> Les items ont été répartis dans sept domaines en fin d'école et huit en fin de collège.
> Pour chacun d'eux, un indicateur synthétique a été conçu. Pour les calculer, une échelle de cotation a été élaborée en prenant en compte le fait que, selon les items, trois ou quatre modalités de réponses étaient proposées.
>
> L'échelle de cotation retenue est la suivante :
> 1 point pour la réponse socialement acceptable, 0 point pour celle qui ne l'est pas. 0,5 point, ou
> 1/3 ou 2/3 de point sont accordés aux modalités intermédiaires selon le nombre de modalités proposées pour la question. Les indicateurs sont exprimés sur 100 mais le format des items et le mode de cotation utilisé ne permettent pas de les assimiler à des pourcentages de réussite.
> Il s'agit plutôt d'une position sur une échelle.
>
> (DEP 2006 : 2)

Cette étude donne avec un panel pourtant très différent tant par son ampleur que par la répartition territoriale des élèves concernés, des résultats étonnamment proches. Ainsi quand nous calculons un *indice agrégé* de maîtrise des compétences sociales de 68,7 % avec un écart-type à 14,1, la note d'évaluation de la DEP d'août 2006 à propos des attitudes à l'égard de la vie en société obtient pour des élèves de fin de troisième une moyenne des *indicateurs d'adhésion* de 70,1 avec un écart-type à 12,9. Nous comparerons par conséquent plusieurs fois au cours de ce chapitre nos résultats à ceux obtenus par les chercheurs de la DEP, lorsque toutefois les items proposés aux élèves seront comparables. Les indicateurs retenus dans la note d'information ne suivent en effet pas aussi littéralement que ceux de notre enquête le référentiel du *Socle commun*.

Indicateurs d'adhésion	Nombre de questions	Moyenne						Écart-type Ensemble
		Ensemble	ZEP/REP	Public hors ZEP/REP	Privé	Filles	Garçons	
Comportement avec les pairs	14	58,4	58,0	58,3	59,4	59,3	57,5	9,5
Écologie et environnement	9	80,1	78,0	80,4	81,1	80,0	80,3	11,0
Libertés publiques	4	77,3	76,2	78,0	76,4	76,2	78,5	17,2
Loi et règle	35	65,9	66,1	65,5	66,8	68,0	63,6	13,3
Solidarité	5	71,9	74,5	71,6	70,3	74,5	69,3	17,7
Tolérance	17	84,5	82,6	85,0	85,2	87,8	81,2	12,0
Vie scolaire	9	61,7	62,2	61,1	62,9	64,3	59,0	11,0
Délégués	12	60,7	60,6	60,5	61,4	62,1	59,3	11,7
Moyenne	13	**70,1**	69,8	70,1	70,4	71,5	68,6	**12,9**

Tableau 29. *Les indicateurs d'adhésion* [aux attitudes à l'égard de la vie en société] *en fin de troisième – 2005*, d'après (DEP, 2006 : 3)

Le score global moyen en matière de compétences sociales recouvre cependant des disparités assez marquées en fonction des items proposés. Nuançons donc quelque peu notre propos en détaillant les réponses de l'élève moyen suivant les différents groupements de compétences étudiées. Pour une plus grande lisibilité, nous en changerons l'ordre d'énonciation, allant de celle où les élèves se sont situés au plus près des réponses attendues à celle de laquelle ils se sont le plus démarqués. Nous noterons également (couleur rouge) les items qui ont été écartés de l'indice agrégé (Cf. Chapitre précédent) :

Le ***respect de soi*** était le premier groupement de compétences proposé à l'autoévaluation des élèves. C'est aussi celui pour lequel les réactions s'approchent le plus des réponses attendues (en ce qui concerne les compétences sociales), avec une réprobation à presque 76 % des attitudes incorrectes. Ce score monte même à 79 % pour les garçons, qui réagissent apparemment de façon plus marquée lorsqu'est mis en cause le respect d'eux-mêmes.

Ce qui choque le plus massivement notre élève moyen est le fait de se faire racketter (95 %), plus encore que les attouchements non sollicités (85 %). Sur ce dernier point, soulignons que les garçons sont encore plus sévères que les filles et estiment inacceptable à 91 % de subir des gestes déplacés (contre 79 % pour les filles).

C’est encore dix points en deçà que l’élève moyen situe sa réprobation du fait de conduire (un scooter) après avoir un peu bu. Si l’on retire la dimension relative à la sécurité routière, l’ébriété régulière (se soûler tous les week-ends) soulève encore moins de reproches, puisque l’élève moyen lui attribue l’indice de réprobation le plus faible de ce groupement d’attitudes : 61 % (5% en dessous de *plutôt grave*), indice encore plus faible si notre élève moyen est *une* élève (56 %).
Précisons enfin qu’il est cependant un domaine dans lequel la sévérité des filles est plus importante que celle des garçons en ce qui concerne le respect de soi : celui relatif à l’anorexie. Elles réprouvent à 74 % le fait de refuser de manger (pour maigrir), c'est-à-dire dix points de plus que leurs camarades masculins.

		N	Moyenne	Ecart type
Respect de soi (Indice agrégé : 75,92 %)	**- racket**	**295**	**95,27**	**13,285**
	- attouchement	295	85,06	22,623
	- hygiène	294	75,73	27,270
	- conduite en état d'ébriété	294	73,02	24,766
	- anorexie	295	69,34	25,542
	- insultes	295	65,13	30,809
	- ébriété	295	61,10	30,130

Tableau 30. Respect de soi - Taux de réprobation des attitudes incorrectes.

En ce qui concerne le ***respect des autres***, le score global est encore supérieur à celui du respect de soi (81 % contre 76 %). Ici encore, les garçons marquent plus fortement leur désapprobation des comportements incorrects (8 % de plus que les filles). Si l’on effectue un palmarès des *autres* selon le respect qu’ils suscitent chez notre élève moyen, c’est pourtant la salariée *femme* qui arrive en tête (89 %), suivie du beur (86 %), de l’homosexuel(le) (84 %), du professeur faisant un cours sur l’origine des grandes religions (81 %) et enfin… du salarié *homme* (seulement 62 %)!
Sur le terrain des discriminations dans le domaine de l’emploi, filles et garçons semblent s’entendre sur le fait que si une entreprise veut des femmes à un poste d’accueil pour des raisons commerciales, il n’est qu’à peine *plutôt grave* (62 %) que les hommes en soient écartés a priori. En revanche, l’appréciation varie selon le genre de l’élève s’il s’agit de payer une femme *30 % moins que son collègue masculin recruté en même temps qu’elle.*

	Score global	Score filles	Scores garçons
Discrimination salariale envers une femme	89, 05 %	82, 95 %	95, 32 %
Discrimination à l'embauche d'un homme	62,14 %	62, 78 %	61, 48 %

Tableau 31. Discriminations d'emploi homme/femme

Les garçons sont alors plus sévères que les filles (+12 %) envers ce qu'ils considèrent comme *inacceptable*…

L'élève moyen serait-il galant ? Une interprétation moins optimiste de ces résultats pourrait être avancée : moins directement concernés par les différences salariales hommes/femmes que leurs camarades filles, les collégiens ignorent peut-être à quel point le marché de l'emploi offre statistiquement de meilleurs salaires aux hommes qu'aux femmes, et n'en sont que plus choqués en l'apprenant. Les collégiennes, elles, ont probablement davantage intégré cette donnée, et sans la trouver *normale* pour autant, ne la jugent peut-être pas tout à fait aussi *inacceptable*…

Notons enfin que c'était sur un item assez proche que l'étude de la DEP à propos des *attitudes à l'égard de la vie en société des élèves* […] *en fin de collège* avait observé les plus grandes différences entre les réponses des garçons et celles des filles (*26 points d'écart pour la modalité « inacceptable » à la question « certains employeurs préfèrent engager des hommes plutôt que des femmes »* (DEP, 2006 : 4).).

			Moyenne	Ecart type
Respect des autres (Indice agrégé : 80,53 %)	**- discrimination salariale F**	**295**	**89,05**	**22,550**
	- discrimination raciale	294	85,87	26,538
	- homophobie	295	84,17	25,196
	- intolérance religieuse	294	81,44	28,932
	- insulte d'un professeur	295	66,01	31,166
	- discrimination embauche H	293	62,14	32,184
	- mépris d'un pair	293	45,92	33,211

Tableau 32. Respect des autres - Taux de réprobation des attitudes incorrectes

L'étude de la DEP (2006) sus-citée obtient plus généralement des résultats assez comparables dans le domaine du respect des autres, pour tant est que les questions posées puissent l'être :

> Le domaine Vie scolaire regroupe les différents aspects propres à la vie des élèves et les normes admises au sein de l'institution scolaire. Il s'agit de leur degré d'adhésion aux pratiques usuelles qui interdisent, par exemple, le copiage ou exigent une tenue correcte et le respect dans le rapport à l'autre, qu'il soit élève ou professeur (DEP, 2006 : 2).

Le tableau 29, tiré de la même étude, donne un *indicateur d'adhésion* de 77,0 pour ce domaine – quand l'indice agrégé du domaine *Respect des autres* s'élève à 80,5 pour notre élève moyen (73,5 si l'on rétablit les deux items supprimés, concernant l'un le respect du professeur, l'autre celui de l'élève).

Le groupement d'items suivant – ***respect de l'autre sexe*** – sera encore plus frappant dans les différences qu'il mettra en lumière entre les réactions masculines et féminines. Déjà en 2006, l'étude de la DEP à propos des *attitudes à l'égard de la vie en société des élèves en fin* […] *de collège* souligne que les *questions relatives au sexisme enregistrent les différences maximales* (DEP, 2006 : 4). Il faut cependant préciser, en ce qui concerne notre enquête, qu'on n'y présente guère que des réactions machistes, et qu'il s'agit plus honnêtement de respect *des femmes* que de respect intergénérique. Il était donc prévisible que les réponses diffèrent selon que l'élève moyen soit ou non directement concerné, soit ou non *une* collégien*ne*. Et c'est d'ailleurs le cas au-delà de toute attente, avec un score global pour le respect de l'autre sexe qui va de 63 à 83 % selon qu'il s'agit de celui des filles ou de celui des garçons. Entendons par cet écart de vingt points que la sévérité du jugement des garçons à l'égard du machisme serait 20 % plus grande que celle des filles – ou qu'inversement, les **filles** seraient 20 % plus **indulgentes** envers ce travers dont elles sont pourtant victimes.

		Moyenne	Ecart type	Moyenne filles	Moyenne garçons
Respect de l'autre sexe (Indice agrégé : 72,93 %)	**- "sois belle et tais-toi !"**	**80,37**	**31,709**	**72,32**	**88,65**
	- vêtements des femmes politiques	76,65	34,422	71,87	81,59
	- "un homme ne pleure pas"	72,48	34,010	64,42	80,75
	- "toutes les mêmes !"	71,72	35,170	61,52	81,92
	- commentaires sur le physique	71,34	34,516	57,69	85,36
	- garde des enfants à la mère en cas de divorce	69,29	34,665	71,50	67,03
	- homme chef de famille	65,73	38,021	52,61	79,13

Tableau 33. Respect de l'autre sexe - Taux de réprobation des attitudes incorrectes

Cet écart d'appréciation explique à lui seul une grande partie de l'écart-type élevé observé lors du calcul des moyennes de scores obtenus à chaque item de ce groupement. Les garçons désapprouvent systématiquement davantage que les filles chacune des attitudes incorrectes proposées, avec un écart compris entre 10 et 27 points selon l'item.

Seule exception à cette règle, l'item concernant la garde des enfants confiée à la mère en cas de divorce, c'est-à-dire précisément l'item écarté de l'indice agrégé que nous proposons, pour son manque de cohérence avec les autres. Dans ce cas, et dans ce cas seulement, le rapport s'inverse et les filles sont 5 % plus choquées que leurs camarades garçons par l'aspect systématique de cette garde maternelle.

Pour le reste, la citation éponyme de la chanson de Serge Gainsbourg (et présentée comme telle) « *Sois belle et tais-toi !* » arrive en tête des phrases honnies par les collégiens, qu'ils soient filles (72 %) ou garçons (89 %). En deuxième position du classement de ce que notre élève moyen réprouve, le journaliste qui s'intéresse davantage aux tenues vestimentaires des femmes politiques qu'à celles des hommes (entre 72 % et 82 % selon qu'il s'agit de la prise de position d'une fille ou d'un garçon) ; la proximité temporelle entre la campagne électorale de mai 2006 opposant Ségolène Royal à Nicolas Sarkozy et la passation de l'enquête n'est peut-être pas étrangère au fait que les élèves semblent sensibilisés à cette problématique, quel que soit leur genre (il s'agit du plus faible écart de ce groupement entre garçons et filles).

L'écart est, en revanche, considérable, sur l'item proposant de réagir à l'affirmation suivante : *A la piscine, c'est normal de donner à haute voix son avis sur le physique des filles en maillot de bain…* Les filles sont *un peu* d'accord avec cela – et même davantage, le *un peu* étant codé 66 %, et la moyenne fille sur cet item étant de 58 %, quand leurs camarades masculins sont bien plus proches du *pas du tout* (codé 100 %), avec un score de plus de 85 %.

Cependant, à observer non plus les moyennes, mais les **distributions** des réponses, ces observations sont à nuancer quelque peu : en fait, une écrasante majorité de filles (70 %) se déclare *pas du tout* d'accord avec cette affirmation, alors que seul un tiers des garçons, beaucoup plus partagés sur le sujet, opte pour ce rejet catégorique de la proposition.

A la piscine, c'est normal de donner à haute voix son avis sur le physique des filles en maillot de bain…	Tout à fait (codé 0 %)	Il y a du vrai (codé 33 %)	Un peu (codé 66 %)	Pas du tout (codé 100 %)
Filles	1,4 %	10,3 %	18,6 %	69,7 %
Garçons	19,5 %	20,1 %	27,5 %	32,9 %

Tableau 34. Distribution des appréciations de l'affirmation :
A la piscine, c'est normal de donner à haute voix son avis sur le physique des filles en maillot de bain…

Les distributions de réponses dans ce domaine de compétences (*respect de l'autre sexe*) fonctionnent d'ailleurs la plupart du temps sur le même schéma, même si les contrastes sont moins marqués : d'un côté les filles, réprouvant massivement les propositions machistes, de l'autre, les **garçons**, également majoritaires à les réprouver, mais **moins massivement**, les propositions plus modérément réprobatrices étant de ce fait plus largement choisies.

Dans un couple, c'est à l'homme que revient le rôle de chef de famille.	Tout à fait (codé 0 %)	Il y a du vrai (codé 33 %)	Un peu (codé 66 %)	Pas du tout (codé 100 %)
Filles	5,5%	12,4 %	20,7 %	61,4 %
Garçons	28,4%	16,9 %	23 %	31,8%

Un journaliste doit davantage s'intéresser aux tenues vestimentaires des femmes politiques qu'à celles de leurs collègues masculins.	Tout à fait (codé 0 %)	Il y a du vrai (codé 33 %)	Un peu (codé 66 %)	Pas du tout (codé 100 %)
Filles	6,9 %	10,4 %	13,2 %	69,4 %
Garçons	14,1%	10,7 %	20,1 %	55,0 %

Toi, toi… Sois belle et tais-toi ! Serge Gainsbourg	Tout à fait (codé 0 %)	Il y a du vrai (codé 33 %)	Un peu (codé 66 %)	Pas du tout (codé 100 %)
Filles	2,8 %	8,3 %	9,0 %	80,0 %
Garçons	9,4 %	20,1 %	14,1 %	56,4 %

Tableau 35. Distribution des appréciations de trois affirmations sexistes ou machistes

En matière d'évaluation diagnostique, ces premiers résultats montrent ici que les efforts des pédagogues et éducateurs gagneront à être déployés différemment envers les filles et envers les garçons dans le domaine de compétences concernant le respect de l'autre sexe.

Sur un sujet moins sexué comme le ***respect de la vie privée***, l'écart se réduit entre les réactions masculines et celles des filles, même si les premières sont toujours plus réprobatrices des comportements incorrects (8 points de plus sur l'indice agrégé) que les secondes. L'élève moyen semble également un peu moins bouleversé par les atteintes au respect de la vie privée (66 %) qu'à celui de l'autre sexe (73 %), de soi-même (76 %) ou des autres en général (81 %).
Ce qu'il réprouve avec le plus de virulence (89 %), c'est – assez rationnellement – ce qui semble le plus lourd de conséquences pour la vie de celui qui en serait victime : la discrimination à l'embauche (*Vérifier quelles sont les opinions politiques ou religieuses de quelqu'un avant de l'embaucher.*).

Vient ensuite la réprobation (à 74 %) pour un acte concret (*Regarder par-dessus la porte des toilettes occupées.*), puis, avec une sévérité décroissante, pour des actes virtuels comme le cyberespionnage (67 %) ou la mise en ligne de photos volées de professeurs sur un blog d'élève (58 %) ou encore la divulgation de *l'adresse e-mail d'un camarade pour valider une participation à un jeu sur Internet*, qui ne se situe qu'à 54 % sur l'échelle de gravité utilisée.

Paradoxalement, et alors que la mise en place du **B2i**[133] se généralisait déjà en 2006, ce sont donc les items concernant des utilisations abusives de l'Internet qui semblent susciter la plus grande indulgence. Pour mémoire, rappelons que l'Annexe 1 à l'Arrêté du 14 juin 2006 (JO du 27-6-2006, MEN DGESCO A1-4), domaine 2 du B2i (*Adopter une attitude responsable*), précise qu'à l'issue de la scolarité obligatoire, *l'élève doit être capable de : - connaître et respecter les règles élémentaires du droit relatif à sa pratique*, ce qui n'est manifestement pas le cas de notre élève moyen.

			Moyenne	Ecart type
Respect de la vie privée (Indice agrégé : 66,22 %)	**- discriminations à l'embauche**	**295**	**89,47**	**23,902**
	- espionnage des wc	294	74,23	33,113
	- espionnage par le web	295	67,28	31,109
	- violation de courrier	294	62,20	28,396
	- photos sur un blog	295	58,49	30,243
	- divulgations de détails sur unFrance ex	295	56,57	34,611
	- divulgation d'adresse e-mail	295	54,45	33,013

Tableau 36. Respect de la vie privée – Taux de réprobation des attitudes incorrectes

En ce qui concerne la ***volonté de résoudre pacifiquement les conflits***, l'évaluation des attitudes déclarées par les élèves est basée, dans notre enquête, sur une graduation un peu différente. Ils ne doivent pas se déclarer plus ou moins d'accord avec une proposition, mais choisir entre des réactions différentes à une situation donnée. Les situations proposées sont censées être de nature à provoquer leur indignation, voire à susciter d'éventuelles réactions violentes. Elles sont

[133] B2i : Brevet Informatique et Internet, certification des compétences relatives au IV[e] pilier du Socle commun de connaissances et de compétences. Obligatoire depuis 2002, le B2i peine cependant à pénétrer les pratiques et surtout à impliquer l'ensemble de l'équipe pédagogique. Depuis 2008, c'est le professeur principal qui, au collège, propose l'admission du candidat à l'obtention du B2i qui est ensuite validé par le chef d'établissement et est indispensable à la délivrance du Diplôme National du Brevet (anciennement Brevet des collèges).

différentes et jouent sur des ressorts différents, aussi est-il difficile de parler de *moyennes*. Avançons tout de même que l'élève *moyen* se situe à 70 % sur l'échelle qui part de la réaction violente (0 %) à la recherche de la négociation ou de la conciliation (100 %) en passant par une réaction posée comme moyenne : l'ignorance de l'autre, la fuite ou la soumission (50 %).

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne %	Ecart type %
- constat de différences	**295**	**1,74**	**,522**	**87 %**	**26,1 %**
- divergence d'opinion	295	1,74	,645	87 %	32,2 %
- peur de l'inconnu	291	1,70	,488	85 %	24,4 %
- divergence de valeurs	293	1,47	,675	74 %	33,8 %
- jalousie	295	1,08	,900	54 %	45 %
- exclusion	288	,78	,696	39 %	34,8 %
- recherche d'appropriation	292	,63	,889	32 %	44,45 %

Tableau 37. Résolution de conflits de 0 (violence) à 2 (négociation) et de 0 % (violence) à 100 % (négociation)[134]

Cela dit, cette moyenne est à nuancer selon la nature de la provocation – et celle de la réaction. L'élève moyen cherchera davantage la négociation s'il s'agit d'une *divergence d'opinion* avec un camarade à propos de l'élection d'un délégué ou d'un *constat de différence* d'appréciation sur le moment préférable pour terminer un travail à réaliser en binôme.

Dans le premier cas, les élèves répondent à plus de 78 % qu'ils gardent leur calme et discutent qu'ils veulent bien admettre que le candidat de l'autre a des qualités, mais qu'ils essayent de lui montrer aussi ses défauts … Dans le second, ce sont même 85 % des élèves qui déclarent garder leur calme et négocier, accepter de rester une heure (mais si ce n'est pas fini, on terminera demain).

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide
Divergence d'opinion	**Négociation**	**252**	**85,7**	**85,7**
	Violence	33	11,2	11,2
	Soumission	9	3,1	3,1

Tableau 38. *(Pas d'accord sur le choix d'un délégué)*

Constat de différences	**Négociation**	**231**	**78,6**	**78,6**
	Ignorance de l'autre ou fuite	51	17,3	17,3
	Violence	12	4,1	4,1

Tableau 39. *(Pas d'accord pour terminer un exposé)*

[134] Pour en rendre la lecture plus aisée, nous avons converti les valeurs allant de 0 à 2, telles qu'elles ont été collectées, en pourcentage. Leur comparaison devient ainsi possible avec les données des autres items.

Ces deux sources potentielles de conflit ont un cadre strictement scolaire, qu'il s'agisse d'un travail ou d'une décision touchant à la vie de classe : elles ne provoquent la violence que d'un élève sur dix (pour le choix du délégué), un élève sur vingt-cinq (pour le travail à terminer). L'élève moyen est donc bien **peu violent** tant qu'il reste dans le strict **cadre du collège** et de ce que les adultes lui imposent, et n'adopte qu'à la marge des attitudes de fuite (17 %) ou de soumission (3%).

Il en va un peu différemment en ce qui concerne des provocations dont le cadre pourrait être moins exclusivement scolaire, même si les anecdotes proposées situaient l'action dans ou à proximité du collège (un camarade prend les clés du scooter dans la trousse d'un autre, un copain propose de partager l'argent du portefeuille d'un professeur…). La différence se situe principalement du côté du choix des réactions intermédiaires : pour le portefeuille trouvé, près d'un élève sur trois préfère prendre la fuite (*Vous faites comme si vous n'aviez rien entendu et passez votre chemin. Vous préférez ne pas être mêlé à cette histoire*…), plus d'un sur quatre fait le même choix pour régler le conflit lors du retour du scooter (*Vous vous arrangez pour ne pas être là quand il ramène l'engin. De toute façon, vous ne comptez pas en parler avec lui.*…).
En ce qui concerne le conflit basé sur une divergence de valeurs à propos du portefeuille, la recherche de la négociation ne concerne déjà plus qu'un peu plus d'un élève sur deux. Mais si l'on touche au scooter, ils ne sont plus qu'un sur quatre à souhaiter ne serait-ce qu'un arbitrage extérieur (celui des parents). Il s'agit d'ailleurs de la seule des sept provocations proposées pour laquelle la réponse soit majoritairement violente, puisque 64 % des élèves déclarent que l'emprunteur indélicat *ne perd rien pour attendre : quand il viendra* [leur] *rendre* [leur] *scooter, il va se prendre une volée d'injures bien méritée – si ce n'est pas plus.*…

Recherche d'appropriation	**Violence**	**187**	**63,6**	**64,3**
	Demande d'arbitrage	81	27,6	27,8
	Fuite	23	7,8	7,8

Tableau 40. *(Emprunt forcé du scooter)*

Divergence de valeurs	**Négociation**	**167**	**56,8**	**57,2**
	Fuite	95	32,3	32,5
	Violence	30	10,2	10,3

Tableau 41. *(On a trouvé un portefeuille)*

Les trois provocations retirées du calcul de l'indice global car n'étant pas statistiquement cohérentes avec les autres pour déterminer la *volonté de résoudre pacifiquement les conflits* ont cependant, prises séparément, quelques enseignements à fournir concernant l'élève moyen.

De manière anecdotique, notons déjà que les élèves sont moins nombreux à réagir violemment si l'on fait la cour à leur petitFrance-amiFrance que si on leur emprunte leur scooter sans le leur demander (37 % contre 64 %). Ce qui frappe encore davantage en ce qui concerne l'item *jalousie*, est l'indécision de l'élève moyen : il n'y a pas sur ce point de réponse-type, de choix massif pour l'une ou l'autre des trois propositions. Une petite majorité (la plus faible des sept items) se dégage en faveur de la demande d'arbitrage par le/la petitFrance-amiFrance (44 %), mais l'explication violente n'est pas loin derrière avec 37 % des suffrages (*Vous le prévenez et le menacez : si ça ne suffit pas, vous lui faites comprendre à coups de poings à qui est cette fille (ce garçon*). Quant à la fuite – l'évitement du rival – elle séduit tout de même près d'un élève sur cinq.

Jalousie	**Demande d'arbitrage**	**131**	**44,4**	**44,4**
	Violence	109	36,9	36,9
	Fuite	55	18,6	18,6

Tableau 42. *(Un tiers dragues le copain ou la copine)*

La répartition des choix est plus harmonieuse concernant l'arrivée en classe en cours d'année d'un nouvel élève qui *ne parle pas très bien français, et fait souvent répéter les professeurs*.

70 % des élèves engagent le dialogue et se disent prêts à aider le *nouveau* à perfectionner son français *en lui prêtant des films*, ce qui semble cohérent avec les réponses du groupement d'items suivant concernant la solidarité. Ils ne sont que 27 % à l'ignorer, et à peine 2 % à déclarer *l'insulter et le provoquer*…

Peur de l'inconnu	**Négociation**	**207**	**70,4**	**71,4**
	Ignorance de l'autre ou fuite	79	26,9	27,2
	Violence	5	1,7	1,7

Tableau 43. *(Un non francophone retarde le cours)*

Quant à l'item concernant l'exclusion subie, il s'agit du seul de ce groupement à placer en tête des réactions celle considérée comme médiane : la soumission. Ainsi, venant d'un *petit collège de campagne* et arrivant dans un *nouvel établissement*, l'élève qui constate qu'à *chaque fois* qu'il s'approche d'un *groupe d'élèves de la classe, tout le monde se tait en échangeant des regards amusés, et pouffant de rire*… réagit presque une fois sur deux en faisant rire ses camarades à ses

dépens pour essayer de s'intégrer. Le choix suivant par ordre d'importance est la violence, adopté par 37 % des élèves qui préfèrent provoquer à leur tour le groupe de moqueurs (*s'il y en a un qui veut se battre, c'est quand il veut…*), et lancer une *bonne* insulte *bien sentie* (*Bande de…*). Ce n'est qu'en dernière position qu'arrivent ceux qui sollicitent l'intervention d'un surveillant (15 %) pour intercéder en leur faveur. Peut-être atteint-on là les limites de ce type de questions à choix contraints, et que la meilleure réaction est autre que les trois propositions du questionnaire. Difficile de savoir, cependant, si c'est pour cette raison que la majorité des élèves déclare adopter en ce cas la *stratégie du bouffon*.

Exclusion	**Soumission**	**135**	**45,9**	**47,0**
	Violence	107	36,4	37,3
	Demande d'arbitrage	45	15,3	15,7

Tableau 44. *(On se moque du petit nouveau)*

Voyons enfin quel est le *sens de la **responsabilité** par rapport aux autres* qu'a notre élève moyen et *sa conscience de la nécessité de la **solidarité** : prise en compte des besoins des personnes en difficulté (physiquement, économiquement), en France et ailleurs dans le monde*. Nous revenons avec ce groupement d'items au degré de rejet des attitudes incorrectes de la moyenne des élèves interrogés et non plus à une proportion d'élèves choisissant tel ou tel comportement. Si l'on considère donc que plus le pourcentage est élevé, plus la compétence est solidement acquise, force est de constater que le sens de la solidarité et, plus encore, celui de la responsabilité sont les deux compétences sociales **les moins ancrées** dans la personnalité de notre élève moyen.

Son sens de la solidarité, tout d'abord, est plutôt inférieur à celui observé par l'étude de la DEP (2006) à propos des *attitudes à l'égard de la vie en société des élèves* […] *en fin de collège*. Nous avons vu que cette étude, fonctionnant également sur des *indicateurs d'adhésion* à des attitudes, donnait pour plusieurs domaines de compétences sociales des scores dont les ordres de grandeurs étaient relativement comparables. Dans le cas précis de la *solidarité*, évaluée par l'étude de la DEP, quoique sur la base de questionnements forcément différents, une différence notable de score est observable : quand la moyenne des indicateurs d'adhésion de cette dernière s'établit à 72 points, celle de notre élève moyen plafonne huit points plus bas. De plus, la solidarité de *notre* élève moyen se manifeste différemment en fonction des personnes envers lesquelles on lui propose de l'exercer. Sommé de se positionner face à des conversation de type *Café du*

Commerce, il réprouve davantage (75 %) ceux qui s'en prennent aux étrangers (- *Si on s'occupait un peu moins d'aider les gens des pays pauvres, on vivrait bien mieux en France.)* que ceux qui trouvent qu'on en fait trop pour les handicapés (62 %). Quant aux personnes *en difficulté* vivant en France, l'élève moyen considère qu'il y a *un peu de vrai* (56 %) dans l'affirmation suivante : - *Les chômeurs, on devrait rien leur donner. On verrait bien, là, s'ils retrouvent pas du boulot vite fait !* Ce sinistre score rejoint ici les observations de l'étude de la DEP dans laquelle on lit que seulement 48,4 % des collégiens interrogés en 2005 jugeaient inacceptable de dire que *la plupart des gens au chômage sont des chômeurs parce qu'ils ne veulent pas travailler*.

> Dans le domaine Solidarité, les élèves […] expriment une plus grande générosité à l'égard des personnes vivant loin de chez eux mais ils apparaissent, là encore, moins solidaires vis-à-vis des chômeurs.
>
> (DEP, 2006 : 6).

En matière de responsabilité, les scores de notre élève moyen baissent encore. Alors qu'il est *solidaire* à 64 %, il n'est *responsable* qu'à 50 %. S'il fait du baby-sitting et que son/sa copain/copine l'appelle au téléphone, il lui apparaît tout juste *grave* (mais pas *plutôt grave* ni *inacceptable*) de laisser les petits devant la télé pour parler tranquillement dans l'autre pièce (56 % de réprobation). L'oncle qui « oublie » certains revenus lors de sa déclaration d'impôts ne scandalise que modérément (55 % de réprobation).

Le contexte du travail scolaire ne semble pas davantage stimuler l'élève moyen, qui juge *moyennement grave* (51 %) de laisser travailler les autres pour une production collective demandée par un professeur, et même *pas grave* (quoique *pas très normal*) de jouer les *passagers clandestins* au basket en laissant participer ceux qui savent (38 %).

			N	Moyenne	Ecart type
(Indice agrégé : 56, 06 %)	Responsabilité (49,73 %)	**- conscience des responsabilités**	**294**	**56,18**	**33,554**
		- honnêteté civique	291	55,16	28,889
		- implication dans un groupe (1)	294	50,76	31,489
		- implication dans un groupe (2)	292	37,81	29,894
	Solidarité (63,94 %)	**- difficultés ailleurs dans le monde**	**294**	**74,67**	**32,271**
		- personnes handicapées	293	61,52	39,968
		- difficultés économiques	293	56,29	37,233

Tableau 45. Responsabilité & solidarité – Taux de réprobation des attitudes incorrectes

Si l'on considère les pourcentages présentés comme des indicateurs permettant d'appréhender le degré d'acquisition des compétences évaluées dans cette enquête, alors on peut dire de l'élève moyen qu'il a acquis les compétences **sociales à 70 %** (la moyenne des six indices agrégés après suppression des items non cohérents avec l'ensemble – ou indice de maîtrise des compétences sociales – se monte à 70,28 %). Habitués que nous sommes à transcrire les résultats scolaires en notes vicésimales, nous pourrions être leurrés par une moyenne relativement haute, équivalente à 14/20 en matière de compétences sociales lorsque les compétences disciplinaires sont évaluées aux alentours de 12/20. C'est oublier un peu vite qu'une évaluation des compétences fonctionne sur le mode de l'acquis/non-acquis. Le B2i, par exemple, qui n'est autre qu'un brevet attestant de la *maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication* (IV^{e} pilier du *Socle*), ne peut être délivré que si 80 % au moins des items sont acquis, avec un minimum de 50 % dans chacun des cinq domaines[135]. A cette aune, l'élève moyen n'aurait donc pas son Brevet d'acquisition des compétences sociales. Cependant, et tant que le VI^{e} pilier du *Socle* n'est pas évalué de la même façon que le IV^{e}, il est néanmoins possible de dire de notre élève moyen qu'il est davantage **respectueux des autres** (81 %) que de lui-même (76 %), davantage de lui-même que des représentants de l'autre sexe (73 %), et que son respect de la vie privée vient encore après (66 %). Lorsqu'un conflit se présente à lui, sa réaction (70 %) est à mi-chemin entre la négociation/conciliation et l'ignorance de l'autre, la fuite ou la soumission. Enfin, s'il a un certain sens de la **solidarité** (64 %), il n'est pas à proprement parler ce qu'on appelle un individu ***responsable*** (50 %), ce qu'a d'ailleurs prévu la Loi, qui lui laisse encore trois ans pour répondre de (tous) ses actes, à sa majorité.

5.1.3. Homo civicus

L'indice de maîtrise des compétences sociales de l'élève moyen se monte à 69 %, l'indice de maîtrise de ses compétences *civiques* (deuxième volet du VI^{e} pilier du *Socle*) lui est sensiblement inférieur (65 %), ce qui n'est pas très signifiant. Il est effectivement assez délicat de comparer

---

[135] *- s'approprier un environnement informatique de travail ;*
- adopter une attitude responsable…
- créer, produire, traiter, exploiter des données ;
- s'informer, se documenter ;
- communiquer, échanger.
(Feuille de position B2I : Compétences attendues en fin de collège, http://www.educnet.education.fr/formation/certifications/b2i/telechargement/b2i-niveau-college)

entre eux les scores obtenus aux deux compétences, mesurées avec un nombre différent d'items de natures elles aussi différentes. C'est un peu comme si nous voulions placer au même niveau les notes obtenues par un élève avec un professeur de français, qui évaluerait plus de dix fois sur des supports variés et celles validées par un professeur de mathématiques lors de deux ou trois contrôles. L'indicateur le moins mauvais pour établir de telles comparaisons serait, à la rigueur, le rapport moyenne/écart-type. Or, il se trouve qu'en l'occurrence, cet écart-type est quasi-identique pour les deux indices (respectivement 14,0 et 14,1). Sur cette base – mais sur cette base seulement – notre élève moyen serait légèrement moins civique qu'il n'est social. Nous savons cependant les difficultés que nous avons eues à établir un groupement d'items cohérents et ce simple chiffre ne saurait résumer les différents aspects du civisme de notre élève moyen.

Tout d'abord, rappelons que l'indice sus-cité n'est construit que sur la base des trois items suivants : *fréquence de consultation d'un média d'information, conscience de l'importance du vote et volonté de participer à des activités civiques* et n'intègre pas les items relatifs aux droits de l'homme. Or, et même si les corrélations entre la *conscience des droits et des devoirs* ne sont en l'occurrence avérées au niveau statistique, toutes ces facettes composent la personnalité de notre élève moyen et méritent un intérêt pareillement soutenu.

Ainsi commencerons-nous, précisément, par examiner la série d'items (non retenus pour l'indice agrégé) concernant la **conscience des droits et devoirs**. L'élève moyen en identifie six sur dix (64 %), ou, plus précisément, quatre sur sept. 86 % des élèves **connaissent la limite d'âge de la scolarité obligatoire** et le principe selon lequel un même travail doit être rémunéré pareillement quel que soit le genre de celui qui l'exécute. 84 % savent que **la nationalité** est un droit dès la naissance et 77 % que c'est aux parents que revient le droit de choisir **l'éducation** à donner à leurs enfants. Pour chacun de ces quatre items, les filles sont entre 4 et 20 % plus nombreuses que les garçons à donner les bonnes réponses.
En revanche, leurs scores se situent tous en deçà de ceux des garçons pour les trois items auxquels les élèves ont eu le plus de difficultés à répondre. L'élève moyen est en effet **moins sûr** de lui en matière de **religion**, de **responsabilité pénale** ou de **priorité des secours** en cas d'accident. Ainsi les élèves ne sont-ils que 52 % à penser qu'ils ont le droit de changer de religion sans condition, 50 % à se savoir présumés innocents jusqu'à preuve du contraire et… 13 % à avoir conscience d'être prioritaire pour les secours.

	Ensemble	*Filles*	*Garçons*
En France, on est scolarisé au moins jusqu'à seize ans.	**86,4 %**	**89,6%**	**83,9 %**
En entreprise, à travail égal, salaire égal.	**86,4 %**	**88,9 %**	**84,6 %**
Tout enfant doit avoir une nationalité dès sa naissance.	84,0 %	93,3 %	78,5 %
Le droit de choisir le genre d'éducation à donner aux enfants revient aux parents.	77,2 %	84,7 %	70,9 %
Vous avez le droit de changer de religion sans condition.	52,0 %	45,8 %	58,4 %
Accusé d'un délit, vous êtes présumés innocents…	50,3 %	47,9 %	53,0 %
En cas d'accident, on doit vous porter secours en priorité.	12,9 %	7,6 %	18,1 %

Tableau 46. *Conscience des droits & devoirs* (pourcentage de bonnes réponses selon les questions)

Moyenne	Ecart type
59,7063	19,76566

Tableau 47. *Moyenne des fréquences de consultation des différents médias*

De même, le calcul de l'indice agrégé intègre la fréquence moyenne de consultation d'un média d'information, moyenne établie avec les fréquences de lecture d'un quotidien, d'écoute des informations radiodiffusées, des journaux télévisés et de la consultation des nouvelles en ligne. Cette moyenne est établie à 60 % pour l'élève moyen, ce qui peut signifier qu'il consulte ces quatre **médias** en moyenne **une fois par semaine** environ.

Cela cache cependant de très nettes disparités entre les différents médias d'information. L'élève moyen regarde entre un et plusieurs journaux télévisés par semaine (89 %), écoute les nouvelles à la radio moins d'une fois par semaine (60 %), lit un quotidien tous les quinze jours (47 %) et se sert encore moins souvent d'Internet pour s'informer sur l'actualité (42 %).

	Moyenne	Ecart type	Moyenne filles	Moyenne garçons
fréquence d'écoute des infos tv	**89,2**	**23,5**	89,2	89,3
fréquence d'écoute de la radio	59,6	41,9	67,7	51,7
fréquence de lecture d'un quotidien	47,4	34,5	49,5	45,5
fréquence d'information par Internet	42,2	41,5	41,7	42,8

Tableau 48. Fréquences de consultation des médias d'information
(0 : jamais – 33 : une fois par mois – 66 : une fois par semaine – 100 : plusieurs fois par semaine).

Si l'on ne considère plus l'élève moyen (pour lequel les hautes fréquences de consultation d'un média se compensent avec les plus basses d'un autre) mais la majorité des élèves ayant participé à l'enquête, les résultats sont un peu plus nuancés.

La **télévision** arrive toujours en tête des médias d'information consultés régulièrement, puisque presque huit élèves sur dix disent regarder les informations à la télévision plusieurs fois par semaine.

	Nombre d'élèves	Pour cent	Pourcentage valide
Ne regardent jamais les informations à la télé	9	3,1	3,1
Regardent les informations à la télé environ une fois par mois	13	4,4	4,4
Regardent les informations à la télé environ une fois par semaine	40	13,6	13,7
Regardent les informations à la télé plusieurs fois par semaine	**231**	**78,6**	**78,8**
Total	293	99,7	100,0

Tableau 49. Pourcentage d'élèves consultant la télévision pour s'informer

La **radio** arrive ensuite, mais deux fois moins d'élèves disent y écouter les informations *plusieurs fois par semaine* (environ quatre sur dix). En revanche, c'est sur ce média que les différences filles/garçons sont les plus marquées : une large moitié des premières écoutent ces informations contre un sur trois pour les garçons.

	Nombre d'élèves	Pour cent	Pourcentage valide	Filles	Garçons
N'écoutent jamais les informations à la radio	79	26,9	27,0	18,6	34,9
Ecoutent les informations à la radio environ une fois par mois	30	10,2	10,2	11,0	9,4
Ecoutent les informations à la radio environ une fois par semaine	57	19,4	19,5	18,1	20,8
Ecoutent les informations à la radio plusieurs fois par semaine	**127**	**43,2**	**43,3**	52,1	34,9
Total	293	99,7	100,0	100,0	100,0

Tableau 50. Pourcentage d'élèves consultant la radio pour s'informer (filles et garçons)

Les habitudes de lecture répartissent les élèves lecteurs de la **presse quotidienne** en quatre groupes relativement équilibrés, représentant entre un cinquième et un tiers de l'effectif. Les plus nombreux sont cependant ceux qui ne la lisent qu'une fois par mois (30 %).

Quant à l'utilisation de l'Internet comme média d'information, les habitudes semblent encore plus disparates : en effet, si un quart des élèves s'informe sur Internet plusieurs fois par semaine, ils sont 42 % à ne jamais le faire.

	Nombre d'élèves	Pour cent	Pourcentage valide
Ne lisent jamais la presse quotidienne	66	22,4	22,6
Lisent la presse quotidienne environ une fois par mois	**89**	**30,3**	**30,5**
Lisent la presse quotidienne environ une fois par semaine	82	27,9	28,1
Lisent la presse quotidienne plusieurs fois par semaine	55	18,7	18,8
Total	292	99,3	100,0

	Nombre d'élèves	Pour cent	Pourcentage valide
Ne lisent jamais les infos sur la page d'accueil en ouvrant Internet	**123**	**41,8**	**42,0**
Lisent environ une fois par mois les infos en ouvrant Internet	43	14,6	14,7
Lisent environ une fois par semaine les infos en ouvrant Internet	51	17,3	17,4
Lisent environ plusieurs fois par semaine les infos en ouvrant Internet	76	25,8	25,9
Total	293	99,7	100,0

Tableau 51. Pourcentage d'élèves consultant journaux et Internet pour s'informer

En moyenne, notre élève de 3ème **s'informe** donc à peine plus d'une fois par **semaine**, et le fait plus volontiers à la **télévision** que par tout autre média. Il est cependant frappant de constater que l'Internet est le dernier média auquel il songe pour se tenir informé de l'actualité, bien après même la presse écrite – dont on sait par ailleurs que la jeunesse est loin de représenter son cœur de cible. Il n'y a pourtant aucune raison pour que l'équipement de ces jeunes en matériel informatique et en accès à Internet soit moindre que celui de l'ensemble de la population. En revanche, ce n'est visiblement pas l'information qui motive la plupart des navigations sur le Web.

Puisque le référentiel du *Socle* – et, partant, le questionnaire – semblent lier les deux attitudes[136], il est intéressant de comparer l'appétence de notre élève moyen pour l'information et la façon dont il considère le droit de vote. Sa conscience de **l'importance du vote** s'évalue dans notre enquête par un indicateur dont la valeur est de 87 % :

[136] La *conscience de l'importance du vote et de la prise de décision démocratique* et *la volonté de participer à des activités civiques* sont, dans le texte du Socle, les deux attitudes qui viennent juste après *l'intérêt pour la vie publique et les grands enjeux de société.*

Moyenne	Ecart type
86,9454	25,13260

Tableau 52. Intensité de l'importance attribuée au vote par l'élève moyen

En terme de proportions d'élèves, si les trois quarts d'entre eux voteront *parce qu'ils veulent participer aux décisions qui les concernent*, c'est seulement pour un sur deux que la seule raison de ne pas voter serait qu'il leur arrive *quelque chose de grave*. Ici, la rédaction du questionnaire a probablement joué dans cette disparité de réponse à deux questions somme toute assez semblables :

- Dans le premier cas, une seule réponse était possible parmi des propositions rédigées de façon à les rendre un peu ridicules (ils voteront… *pour prendre l'air le dimanche, parce que ça fait plaisir à* [leur] *grand-père, parce que c'est bien de voter*…).

Quand ils auront dix-huit ans et seront inscrits sur les listes électorales, s'ils vont voter, ce sera… (une seule réponse possible)	Nombre d'élèves	Pour cent	Pourcentage valide
Pour prendre l'air le dimanche	7	2,4	2,4
Parce que ça fait plaisir à leur grand-père	6	2,0	2,0
Parce que c'est bien de voter	51	17,3	17,4
Parce qu'ils ne veulent pas que l'on puisse dire que c'est de leur faute si c'est l'autre candidat (ou l'autre liste) qui gagne	5	1,7	1,7
Parce qu'ils veulent participer aux décisions qui les concernent	**224**	**76,2**	**76,5**
Total	293	99,7	100,0

Tableau 53. Nature des motivations des élèves à aller voter

- Dans le second cas, non seulement plusieurs réponses étaient autorisées (13 % d'entre eux ont usé de ce droit), mais encore la *bonne* réponse était en concurrence avec une autre proposition qui pouvait sembler relativement raisonnable. Ainsi, si 53 % des élèves interrogés ont déclaré que s'il leur arrivait de ne pas voter un jour, ce serait parce qu'il leur serait *arrivé quelque chose de grave*, 43 % ont estimé également que le fait qu'*aucun candidat ne corresponde à leurs idées personnelles* constituait une raison valable pour ne pas se rendre aux urnes.

Quand ils auront dix-huit ans et seront inscrits sur les listes électorales, s'ils ne vont pas voter, ce sera… (plusieurs réponses possibles)	Nombre d'élèves	Pour cent
Qu'ils ne votent jamais : ça ne sert à rien	5	1,7
Qu'ils ont prévu autre chose ce jour-là	37	12,6
Que le scrutin de ce dimanche ne leur semble pas suffisamment important	10	3,4
Qu'aucun candidat ne correspond à leurs idées personnelles	126	42,9
Qu'il leur est arrivé quelque chose de grave	**155**	**52,7**
Total	333	113,3

Tableau 54. Nature des motivations des élèves à ne pas aller voter

Par ailleurs, en cette année 2006 de grand scrutin national, la nature de la consultation électorale semble aussi jouer un rôle dans la détermination de notre élève moyen à participer – ou non – à des *activités civiques*. Il lui était proposé six de ces *activités* : *l'inscription sur les listes électorales, la participation au vote pour l'élection du Président de la République en 2012, le vote pour les élections législatives, le souhait de participer à tous les rendez-vous électoraux (y compris pour les municipales, les cantonales, les régionales, etc.), le souhait de tenir un bureau de vote lors d'une élection et participer au dépouillement des bulletins, et celui de se présenter un jour soi-même à des élections.*

Nous n'avons mesuré que la **quantité** de ses réponses, approximativement égale à **trois**. Mais nous avons constaté lors du dépouillement de l'enquête que les trois premières (l'inscription sur les listes, le vote aux présidentielles et aux législatives) ont rencontré davantage d'adhésion que les trois autres (le vote aux autres consultations, la tenue d'un bureau de vote et le fait de se porter soi-même candidat).

Moyenne	Ecart type
48,0990	19,13901

Tableau 55. Pourcentage des activités civiques auxquelles les élèves déclarent vouloir participer

D'ailleurs, seul 1 % des élèves a déclaré souhaiter participer à la totalité des six activités proposées. L'élève moyen **vote** donc aux **grandes consultations**, mais ne souhaite **guère s'impliquer davantage**, et notamment pas au niveau local.

	Nombre d'élèves	Pour cent
Souhaite ne participer à aucune activité civique	12	4,1
Souhaite participer à une activité civique	21	7,1
Souhaite participer à deux activités civiques	54	18,4
Souhaite participer à trois activités civiques	**133**	**45,2**
Souhaite participer à quatre activités civiques	53	18,0
Souhaite participer à cinq activités civiques	18	6,1
Souhaite participer à toutes les activités civiques proposées	3	1,0
Total	294	100,0

Tableau 56. Nombre d'activités civiques auxquelles les élèves souhaitent participer

Nous avons vu au chapitre précédent que les trois items statistiquement intercohérents parmi les *compétences civiques* étaient :

- la moyenne des fréquences de consultation des différents **médias** d'information (une fois par semaine ou 60 % pour l'élève moyen),
- la conscience de l'importance du **vote** (87 % pour l'élève moyen, soit un vote à peine moins motivé par le souhait de ne pas voir gagner l'un des candidats que par celui de participer à des décisions qui le concernent),
- la volonté de participer à des **activités civiques** (48 % ici, ce qui correspond au souhait de voter aux grandes consultations nationales).

L'indice de maîtrise des compétences civiques obtenu en agrégeant ces trois items donne, pour l'élève moyen, un score d'environ 65 % :

Moyenne	Ecart type
64,8998	14,11506

Tableau 57. Indice de maîtrise des compétences civiques par l'élève moyen

Raisonnablement **informé** – quoique sans excès – l'élève moyen de notre enquête est tout à fait prêt à utiliser le **droit de vote** qui lui sera offert à sa majorité. Il est plus prudent quant au fait de **s'engager davantage** en participant à des activités civiques. La formation de l'*homo civicus*, déjà bien amorcée en cette fin de scolarité au collège, ne peut guère être considérée comme achevée…

Cela dit, restent à déterminer deux indices, basés pour chacun d'eux sur trois items : ce sont ceux correspondant au septième pilier du *Socle*, l'autonomie et l'initiative.

5.1.4. Etre autonome et prendre l'initiative

Quoique ces données ne composent pas l'indice agrégé d'autonomie, il n'est pas inutile de préciser que les **trois quarts** des élèves interrogés participent à des **activités extrascolaires**, et que la moitié de ces chanceux souhaiteraient en pratiquer encore davantage.

	Nombre d'élèves	Pourcentage
Ne participent à aucune activité extrascolaire	74	25,2
Participent à des activités extrascolaires	**220**	**74,8**
Total	294	100,0

	Nombre d'élèves	Pourcentage
…mais souhaitent le faire	31	41,9
…et ne souhaitent pas le faire	43	58,2
…et souhaitent en pratiquer d'autres	**122**	**55,5**
…et ne souhaitent pas en pratiquer d'autres	98	44,5

Tableau 58. Participation des élèves à des activités extrascolaires

La proportion de collégiens souhaitant pratiquer ce type d'activités parce qu'elle n'en pratique pas pour l'instant est sensiblement la même que celle des élèves qui en voudraient davantage tout en en pratiquant déjà. Ce sont ces 50 % - là qui entrent dans la composition de l'indice agrégé de l'autonomie tel que nous l'avons défini au chapitre précédent.

	Nombre d'élèves	Pour cent
ne souhaitent aucune activité extrascolaire	142	48,3
souhaitent participer à des (ou à d'autres) activités extrascolaires	**152**	**51,7**
Total	294	100,0

Tableau 59. Elèves souhaitant participer à des (ou à d'autres) activités extrascolaires

L'élève moyen est donc sur ce sujet assez partagé, mi-satisfait des activités qu'il a ou n'a pas, mi-désireux d'en découvrir de nouvelles. Cette modération dans ce que nous avons appelé la **soif d'apprendre** (*conscience de la nécessité de s'impliquer, de rechercher des occasions d'apprendre*, lit-on dans le *Socle*) se retrouve dans le nombre de nouvelles connaissances acquises au cours des derniers jours que les élèves énumèrent lorsqu'on leur en demande trois. L'élève moyen en cite 1,6 :

Moyenne	Ecart type
1,6156	1,29263

Tableau 60. Nombre de *choses apprises* citées (entre 0 et 3)

Même s'il n'a pas été possible d'en retenir un indicateur dans notre indice agrégé d'autonomie, la *conscience de l'influence des autres sur ses valeurs et ses choix* est l'une des préoccupations du législateur qui a rédigé le *Socle*. Les collégiens interrogés plébiscitent leurs parents (74 % les citent parmi ceux qui ont une telle influence), et, dans une moindre mesure, leurs amis (58 %). Les *amours* ne viennent que très loin derrière et n'influencent qu'un petit tiers des élèves, tandis que les professeurs ferment la marche avec 18 % d'élèves qui se disent influencés par eux. Cela dit, les élèves qui déclarent ne compter que sur eux-mêmes et cochent la case *personne* à propos des *personnes ayant une influence sur leurs choix et valeurs* ne sont qu'à peine plus de 13 %. S'il avait fallu en faire un indicateur d'autonomie, ce dernier chiffre eut été éloquent.

(plusieurs choix possibles) :	Fréquence	Pour cent
Les parents	**216**	**73,5**
Les professeurs	52	17,7
Les amis	170	57,8
Les amours	93	31,6
D'autres (membres de la famille)	32	10,9
Personne	39	13,3

Tableau 61. Personnes ayant une influence sur les choix et valeurs des élèves

Troisième et dernier item pris en compte pour la construction de l'indice agrégé d'autonomie, la détermination par l'élève d'un choix d'orientation plus précis que *Seconde générale*. On connaît l'importance prise ces dernières années par les actions et **dispositifs** mis en œuvre autour de **l'orientation** des élèves de collège, jusqu'au Parcours de Découverte des Métiers et des Formations[137] (PDMF), qui formalise et enrichit les actions en ce domaine depuis 2008. L'année de notre enquête, la Circulaire de rentrée 2006 mettait déjà l'accent sur cette priorité :

> L'orientation a pour objet l'accompagnement de chaque élève et de chaque étudiant dans la construction d'un parcours de formation afin de lui assurer une insertion professionnelle en veillant à contribuer à l'égalité des chances entre les filles et les garçons. Elle doit permettre à l'élève d'identifier clairement les différentes voies de formation qui s'offrent à lui et les débouchés de ces formations.
>
> Circulaire n°2006-051 du 27 mars 2006, (NOR : MENE0600903C – RLR : 510-0 ; 520-0)
> *III – Concevoir l'orientation comme une partie intégrante de la démarche éducative*

[137] Circulaire n° 2008-092 du 11 juillet 2008.

Ce sont près de **quatre élèves sur cinq** qui sont capables de formuler un tel **choix**, au mois de mai de leur année de 3ème. Parmi eux, moins de **la moitié** est prête à envisager un **autre choix** – ce qui laisse dubitatif quant à la capacité d'adaptation des jeunes de l'autre moitié au monde du travail et aux fréquentes réorientations professionnelles imposées à la plupart des actifs.

Cela dit, 86 % ne critiquent pas les choix professionnels des autres élèves, même si **l'indifférence** est le plus souvent la marque de ce respect. A la question : *Que pensez-vous de vos camarades qui n'ont pas choisi le même secteur professionnel ?*, 86 % des élèves laissent entendre que ce choix les regarde. Nous avons donc considéré qu'ils avaient *conscience de l'égale dignité des choix professionnels.*

	Nombre d'élèves	Pour cent
Ayant déterminé un choix d'orientation plus précis que *2de générale* :	228	77,8 %
dont prêts à envisager un autre choix	91	39,9%
Ayant conscience de l'égale dignité des choix professionnels	252	85,7%

Tableau 62. Elèves et orientation

Sur la base de sa propension à souhaiter participer à des (ou à d'autres) activités extrascolaires, de son enthousiasme à énumérer les dernières *choses* qu'il a apprises et de sa capacité à énoncer le choix d'orientation qui est le sien, l'élève moyen est donc **autonome** à 63 %. Il convient cependant de résister à la **tentation de comparer** ce score aux valeurs de ceux obtenus en compétences civiques et sociales. Nous avons vu que, pour être comparables, ces indicateurs gagnent à passer par le rapport moyenne/écart-type. Or si la dispersion est relativement peu importante (et très semblable) pour ces deux dernières, elle est deux fois plus importante pour les compétences d'autonomie.

	Indice de maîtrise des compétences sociales	Indice de maîtrise des compétences civiques	Indice de maîtrise des compétences d'autonomie	Indice de maîtrise des compétences d'initiative
moyenne	68,6	64,9	63,4	56,1
Ecart-type	14,0	14,1	29,1	13,2
Rapport moyenne/écart-type	4,9	4,6	2,2	4,3

Tableau 63. Synoptique de trois indicateurs pour chacune des quatre grandes compétences transversales

A cette aune, **l'autonomie** serait vraiment ***le* point faible** de l'élève moyen de notre échantillon, le rapport moyenne/écart-type correspondant étant non seulement le plus faible de ceux des quatre grandes compétences transversales observées dans l'enquête, mais encore l'est-il dans un rapport du simple au double. *L'envie de prendre des initiatives, d'anticiper, d'être indépendant et inventif dans la vie privée, dans la vie publique et plus tard au travail, constitue une attitude essentielle*, précise le *Socle*. *Elle implique curiosité et créativité, motivation et détermination dans la réalisation d'objectifs.*

L'esprit d'initiative, dans notre enquête, est mesuré sur la base des trois axes : curiosité, créativité et motivation, déterminés à partir de trois séries de dix questions à choix binaire. Le dépouillement des questionnaires n'a pas détaillé les réponses à chacun des trente items ainsi générés et se contente d'établir un score sur dix (ramené ensuite sous forme de pourcentage) pour chacune de ces trois attitudes, la curiosité, la créativité et la motivation. Nous avons cependant choisi, pour chacune, une question précise pour laquelle nous avons relevé les réponses :

Curiosité	*Aimeriez-vous connaître les résultats de cette enquête pour votre collège ?*
Créativité	*Pensez-vous que tout ce qui mérite d'être fait, mérite aussi d'être bien fait ?*[138]
Motivation	*Lorsque vous vous levez le matin, êtes–vous content d'aller au collège ?*

Tableau 64. Données exploitées dans le domaine de l'initiative

Ainsi, en regard d'un score global permettant de caractériser un élève moyen dans ces trois domaines, nous avons une proportion d'élèves se positionnant – parfois différemment – sur des questions plus concrètes. En matière de **curiosité**, par exemple, l'enquête demandait à notre élève moyen de manifester son désir de connaître ou de faire et son enthousiasme semble plutôt retenu. Utiliser l'ordinateur pour autre chose que des jeux, bricoler, présenter un journal télévisé, en savoir plus sur la journée d'un collégien anglais, s'intéresser aux phénomènes de l'espace, découvrir des poètes, passer son brevet de secourisme, écrire, lire ou voir du théâtre… l'élève moyen n'est intéressé que par la moitié de ces propositions. En revanche, 250 élèves, soit 85 %, souhaitaient connaître les résultats de cette enquête – ce qu'ils ont d'ailleurs pu faire, puisqu'un article en reprenant les grandes lignes a été diffusé sur l'Intranet de deux des lycées dans lesquels ils s'orientaient majoritairement à la rentrée 2007.

[138] La réponse attendue à cette question est négative.

La **créativité** de l'élève moyen est mesurée par un score de 54 %. Improviser des sketches, faire des grimaces, faire rire, se déguiser, résoudre un problème de différentes façons, changer d'idées, remettre en cause certaines conventions… ne tentent que moyennement les élèves, ou, plus exactement, ce n'est qu'une moitié de ces attitudes qui sont leurs. Une grande majorité des élèves semble être davantage attachée à la rigueur – même poussée à l'extrême – qu'à la créativité : 230 élèves, soit 78,2 %, pensent que tout ce qui mérite d'être fait mérite aussi d'être *bien* fait.

C'est dans le domaine de la **motivation** que l'élève moyen manifeste le plus son esprit d'initiative (61 %). Parmi ces propositions, plus de six sur dix obtiennent son assentiment :
Avoir plaisir à participer à certains cours, estimer qu'ils sont assez variés, qu'il y a une bonne ambiance au collège, se sentir apprécié par ses professeurs, ses camarades, travailler efficacement au CDI, apprendre quelque chose chaque jour, souhaiter travailler plus pour avoir de meilleurs notes, combiner aisément vie scolaire et vie privée…
Cela dit, ce tableau idyllique de la vie au collège ne doit pas masquer que seuls 75 élèves (soit 25,5 %) sont contents d'aller au collège en se levant le matin, 33 (11,3 %) répondent *bof* ou *oui et non*, et 184 (62,6 %) répondent *non*. L'élève moyen n'est donc pas majoritairement enthousiaste à l'idée de se rendre au collège, même s'il reconnaît y faire certaines choses intéressantes.

	Moyenne	Ecart type	Rapport moyenne/écart-type
• Curiosité : score sur 100	52,7	18,2	2,9
• Créativité : score sur 100	53,7	17,5	3,1
• Motivation : score sur 100	61,9	19,3	3,2

Tableau 65. Initiative de l'élève moyen

Si l'on s'en tient une fois encore aux rapports moyenne/écart-type, curiosité, créativité et motivation sont à peu près équitablement distribuées auprès de notre élève moyen. Le score global (indice de maîtrise des compétences d'initiatives), relativement bas en lui-même (56 %) n'est plus si éloigné de ceux obtenus en compétences sociales ou civiques si on s'appuie sur lesdits rapports (4,3 en initiative contre 4,6 en compétences civiques, 4,9 en compétences sociales). L'élève moyen est donc **capable d'initiative**, même s'il semble lui rester un peu de chemin à parcourir dans ce domaine…

Par souci d'exhaustivité, nous avons calculé des moyennes correspondant aux VI^{e} et VII^{e} piliers du *Socle*, c'est-à-dire en agrégeant d'une part les compétences sociales et civiques, d'autre part les compétences d'autonomie et celles d'initiative. Mais, nous le verrons dans le chapitre suivant, les élèves les plus performants en compétences sociales ne sont pas les mêmes que ceux qui obtiennent les meilleurs scores en compétences civiques. Dès lors que deux moyennes se compensent l'une l'autre, l'indicateur qui en résulte (même sous la forme du rapport moyenne/écart-type) n'a pas une grande signification, sinon celle d'établir une référence pouvant par la suite servir à positionner les établissements, voire les élèves.

	N	Moyenne	Ecart type	Rapport moyenne/écart-type
Indice de maîtrise des compétences sociales	272	68,6	14,0	4,9
Indice de maîtrise des compétences civiques	292	64,9	14,1	4,6
Indice de maîtrise des compétences du VI^{e} pilier (sociales et civiques)	271	66,9	10,8	6,2
Indice de maîtrise des compétences d'autonomie	279	63,4	29,1	2,2
Indice de maîtrise des compétences d'initiative	293	56,1	13,2	4,3
Indice de maîtrise des compétences du VII^{e} pilier (d'autonomie et d'initiative)	279	59,8	17,3	3,5
Indice de maîtrise des compétences des VI^{e} et VII^{e} piliers (sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative)	259	64,0	11,4	5,6

Tableau 66. Scores globaux de l'élève moyen

Cette synthèse ne permet donc guère d'autres conclusions que la confirmation d'une tendance déjà remarquée au chapitre précédent : les élèves ne semblent pas percevoir de la même façon la nécessité de l'acquisition des compétences du **pilier VI** d'une part (notamment **sociales**) et de celles du **pilier VII** (développement de l'**autonomie**) d'autre part. Mais sans accorder une valeur excessive aux scores globaux dont la simplification outrancière ne rend pas forcément compte des éléments de réflexion plus nuancés dont nous avons fait état dans ce chapitre, ces chiffres dressent un portrait de référence qu'il était indispensable de poser, non tant pour se renseigner sur un état de la société dans un contexte spatiotemporel donné que pour servir de base aux comparaisons qui feront l'objet des chapitres suivants.

5. 2. Modélisation des performances non disciplinaires de l'élève

Il peut sembler iconoclaste d'aborder les compétences sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative sous l'angle de la **performance**, comme s'il s'agissait de connaissances **disciplinaires**. Les évaluations à l'entrée du CE2, puis de la 6ème, nous avaient habitués, en France, à positionner les élèves, voire les classes et les établissements, en fonction de leurs scores en mathématiques et en français. Les grandes enquêtes internationales, comme le *Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves* (PISA) ou le *Programme International de Recherche en Lecture Scolaire* (PIRLS), s'appuient sur des indicateurs plus variés dont certains ont à voir avec la transdisciplinarité ; ainsi PISA se définit-il lui-même :

> Toutefois, ce rapport ne se limite pas à indiquer la position relative des pays dans le classement de performance en culture mathématique, en compréhension de l'écrit et en culture scientifique ; il étudie également un large éventail de résultats de l'éducation, dont la motivation des élèves à l'idée d'apprendre, l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et les stratégies d'apprentissage qu'ils privilégient. Par ailleurs, il analyse la variation des performances selon le sexe et le milieu socio-économique. Il s'intéresse aussi à plusieurs facteurs associés à l'acquisition de savoirs et savoir-faire à la maison et à l'école, à leurs interactions et aux implications de ces données pour l'action publique. (PISA, 2004 : 4)

Il n'en reste pas moins que les compétences non disciplinaires qui peuvent çà et là être évaluées le sont souvent en fonction de **l'effet** qu'elles peuvent avoir **sur les apprentissages** scolaires. Nous nous réclamons d'un parti pris sensiblement différent, selon lequel les scores mesurés dans les domaines que nous étudions ont **un intérêt en eux-mêmes**. Autrement dit, l'acquisition des compétences sociales est considérée comme intrinsèquement nécessaire, indépendamment des interactions que celles-ci entretiennent avec les scores en français ou en mathématiques. Or, si l'on modélise la réussite scolaire depuis de nombreuses années, la performance sociale n'a été que rarement abordée sous l'angle de la modélisation.

Au risque donc de dévoyer le quantitativisme sur un objet duquel il n'est pas coutumier, au risque de découvrir que les meilleurs élèves ne sont pas forcément les mêmes selon que l'on considère leurs résultats scolaires ou leurs attitudes sociales, au risque, enfin, de voir certains facteurs

influer différemment sur les bulletins de notes et sur les résultats de notre enquête, nous allons tenter de modéliser ce que nous appellerons la **réussite en compétences sociales**.

Cette modélisation, qui peut être lue comme le pendant de la première partie de ce chapitre[139] en ce qu'elle semble définir non plus l'élève *moyen* mais l'élève *performant*, ne se fixe cependant pas ce seul but. Poursuivant le dessein de mettre en lumière un éventuel *effet établissement*, nous cherchons dans un premier temps, et pour chaque compétence, ce qui, parmi les variables que nous avons relevées, peut expliquer la réussite **indépendamment du collège** où l'élève est scolarisé. Ce n'est que dans un deuxième temps – et un autre chapitre – que nous ajouterons la variable *établissement* aux modèles les plus performants pour chaque compétence étudiée, et mesurerons alors plus précisément ce qui, dans les performances des élèves, est attribuable à leur scolarisation dans tel ou tel collège. Nous nous interdisons donc tout d'abord d'introduire toute variable liée à ces collèges.

5.2.1. Modéliser les compétences sociales

Rappelons, dès avant que d'entrer dans la modélisation, celles de nos variables susceptibles d'avoir un lien – positif ou négatif – sur les scores des élèves dans les domaines où nous les avons évalués. Pour nous en tenir aux seules variables discrètes, et laissant pour l'instant de côté celles concernant la classe ou l'établissement, celles-ci se répartissent en sept catégories : le **genre**, l'**année** de naissance, le **redoublement**, le fait d'habiter ou non la **commune** d'implantation du collège, la **catégorie socioprofessionnelle** des parents, la structure du **foyer**, et les **résultats** scolaires[140]. Les indicateurs d'appétences scolaires, auxquels nous croyions beaucoup au moment de la rédaction du questionnaire se sont rapidement avérés sans réel effet sur les scores en compétences non disciplinaires.

[139] Cf. 5.1. *L'élève moyen : atouts et lacunes*

[140] Pour obtenir des variables discrètes facilement exploitables à partir de la variable continue que représente la moyenne scolaire estimée par les élèves, nous avons séparé notre échantillon en trois parts : l'une comprenant les élèves déclarant avoir moins de 11/20, une autre constituée de ceux qui se situent entre 11 et 13,5, tandis que la dernière est composée des élèves déclarant avoir une moyenne générale supérieure à 13,5. (Avec le logiciel Spss, *Analyse – Statistiques descriptives – Fréquences*, puis *Statistiques – partition en 3 classes égales – tendance centrale médiane*).

Statistiques Moyenne générale sur le dernier bulletin	
N Valide	275
Manquante	19
Médiane	12,4
Centiles 33,33333333	11,0
66,66666667	13,5

Indicateurs de classe et d'établissement	numéro d'identification de la classe et de l'établissement de l'élève
	numéro d'identification de l'élève
Indicateurs génériques	garçon/fille
	individu de sexe féminin
	individu de sexe masculin
Indicateurs d'âge	1991/1992
	élève né en 1991
	élève né en 1992
Indicateurs de redoublement	nombre de classes redoublées
	nature des classes redoublées
	élève n'ayant jamais redoublé
	élève ayant redoublé 1 fois
	élève ayant redoublé 2 fois ou plus
	élève ayant redoublé au moins une classe primaire
	élève ayant redoublé au moins une classe de collège
Indicateurs géographiques	commune de résidence
	habite la commune d'implantation du collège
Indicateurs socioprofessionnels	catégorie socioprofessionnelle
	pcs défavorisée
	pcs moyenne
	pcs favorisée
	pcs très favorisée
	agriculteur
	profession du père
	profession de la mère
Indicateurs familiaux	enfant dont la mère est au foyer
	enfant unique
	place dans la fratrie
	famille nombreuse (enfant faisant partie d'une fratrie de trois enfants ou plus)
	nombre de frères ou soeurs ainés
	nombre de frère ou soeurs cadets
Indicateurs scolaires	moyenne générale sur le dernier bulletin
	moyenne générale sur 100
	appartient au tiers des élèves qui déclarent la moyenne scolaire la plus faible
	appartient au tiers des élèves qui déclarent une moyenne scolaire médiane
	appartient au tiers des élèves qui déclarent la moyenne scolaire la plus forte
Indicateurs d'appétences scolaires	discipline préférée
	préfère l'EPS
	préfère l'anglais
	préfère l'histoire-géo
	préfère les Arts plastiques
	discipline la moins aimée
	n'aime pas le français
	n'aime pas les maths

Tableau 67. Indicateurs de caractérisation des élèves de l'enquête

Plusieurs de ces variables concernent **la famille** et la façon dont elle est organisée : postulant une influence de l'éducation sur l'acquisition des compétences sociales, nous pensions en effet qu'un enfant élevé dans un foyer où la mère ne travaillait pas à l'extérieur pouvait réagir différemment d'un autre dont les deux parents travaillaient. De même, l'enfant unique, privé de ceux des apprentissages sociaux dont la fratrie est le théâtre, aurait pu se distinguer de ses camarades ayant grandi parmi des frères et sœurs. Nous avons pourtant constaté que les variables liées à la composition de la cellule familiale (mère au foyer, enfant unique, famille nombreuse…) n'influent sur ces scores que de façon non significative. Elles se répercutent en revanche sur les scores en compétences civiques.

Nous pensions, de même, que l'âge des élèves et/ou le fait pour eux d'avoir ou non subi un **redoublement** pouvait nous placer devant des populations différentes sur le plan des attitudes sociales, avec des élèves plus âgés plus matures que leurs cadets, ou, au contraire, des jeunes gens que la fréquentation du collège durant une année de plus aurait aigris et rendu plus désinvoltes vis-à-vis des règles de la vie en société. Or les variables *à l'heure* ou *ayant déjà redoublé* ne jouent pas davantage que celles relatives à l'organisation familiale sur la plupart des compétences des VI^{e} et VII^{e} piliers – à l'exception cependant de la capacité à opérer un choix d'orientation.

Nous avions enfin émis l'hypothèse que le fait pour l'élève de **résider** dans la commune d'implantation du collège pouvait influer sur ses comportements sociaux. Les transports en commun, qu'empruntent quotidiennement la plupart des élèves n'habitant pas à proximité du collège, sont effectivement des lieux où l'apprentissage de la vie en collectivité se met en place différemment que lors d'un trajet à pied ou dans la voiture des parents. Les chiffres contredisent ici cette intuition, puisque cette variable ne semble pas influer sur les scores dans le domaine des compétences sociales. Elle joue par contre un rôle important dans l'acquisition de l'autonomie.

Il existe cependant plusieurs variables qui jouent sur les scores en compétences sociales de manière significative ; avant de les dévoiler, nous exposerons la **démarche** que nous utiliserons pour les mettre en lumière.

Notre méthode est simple et applicable à chaque compétence ou groupement de compétences : il s'agit de réaliser une ***régression linéaire*** à l'aide du logiciel Spss (*Analyse – Régression – Linéaire*) : nous déterminons tout d'abord notre *variable dépendante* (en l'occurrence l'indice global de maîtrise des compétences sociales), puis introduisons une à une les variables explicatives, selon les hypothèses choisies. Nous obtenons alors une série de quatre tableaux dont nous exploitons deux informations principales :

- Le ***R-deux*** (deuxième tableau obtenu, ici reproduit et numéroté 68), dont les deux premières décimales représentent la valeur absolue du pourcentage de variance expliquée par l'ensemble des variables introduites. En ce qui concerne ce premier modèle, une mise au point s'impose d'emblée : nous allons travailler sur à peine plus d'un cinquième de variance expliquée ! Le R-deux le plus important qu'il nous a été possible de trouver hors variables établissement est de 0, 198, (soit 19,8 % de variance expliquée), avec la formule suivante : f(x) = (*genre, pcs*)

Récapitulatif du modèle

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,445[a]	**,198**	,192	12,62398

a Valeurs prédites : (constantes), pcs défavorisée, Individu de sexe féminin

Tableau 68. Calcul du R-deux pour un modèle explicatif des performances en compétences sociales

Pour chacune des compétences – chacun des groupements de compétences considérés, nous recherchons donc le modèle expliquant la part de variance la plus importante. Nous testons également des **modèles à une seule variable**, afin de discerner et de mesurer le **pouvoir explicatif** de chacune d'entre elles prises isolément.

En l'occurrence, le modèle multivarié nous indique que genre et PCS expliquent à eux deux presque 20 % de la variance des scores. Mais ces deux variables n'ont pas le même poids, ce que mettent en lumière les modèles univariés correspondants : si l'on cherche à expliquer la variance des scores uniquement par le genre, nous observons que 17 % de la variance est attribuable à cette variable. Pour ce qui est du niveau socioprofessionnel du milieu familial, il explique entre 0,1 et 3 % de la variance.

Récapitulatifs des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	0,410[a]	**0,168**	0,165	12,83636

a Valeurs prédites : (constantes), **Individu de sexe féminin**

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	0,176[a]	**0,031**	0,027	13,85219

a Valeurs prédites : (constantes), **pcs défavorisée**

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	0,039[a]	**0,001**	- 0,002	14,06175

a Valeurs prédites : (constantes), **pcs moyenne**

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	0,160[a]	**0,025**	0,022	13,89188

a Valeurs prédites : (constantes), **pcs favorisée**

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	0,51[a]	**0,003**	- 0,001	14,05407

a Valeurs prédites : (constantes), **pcs très favorisée**

Tableau 69. Calcul du R-deux pour des modèles univariés explicatifs des performances en compétences sociales

En observant plus précisément les quatre modèles univariés relatifs aux PCS, il est clair que deux d'entre eux n'expliquent qu'une part négligeable de la variance : les modèles dont les modalités de la variable explicative *pcs* sont *pcs moyenne* et *pcs très favorisée* ont respectivement un R-deux de 0,001 et 0,003. Ces modalités prises seules contre les trois autres n'expliquent donc que 0,1 et 0,3 % de la variance. Nous ne les avons donc pas gardées dans le modèle le plus performant cité ci-dessus.

En revanche, les modèles dont les modalités de la variable explicative *pcs* sont *pcs défavorisée* et *pcs favorisée* expliquent respectivement 3 % et 2,5 % de la variance des scores en compétences sociales. Même si ces proportions sont bien moindres que celle correspondant au modèle relatif au genre, ces deux modalités de la variable *pcs* méritent qu'on approfondisse la recherche les concernant en déterminant non seulement le pouvoir explicatif qu'elles ont sur la variance des scores, mais également combien de points (sur cent) les élèves qui déclarent appartenir à telle ou telle catégorie socioprofessionnelle gagnent (ou perdent) par rapport aux autres. Il est pour cela nécessaire d'examiner un autre tableau obtenu par la même manipulation.

- Les ***coefficients*** *non standardisés B* (quatrième tableau, ici numéroté 70), dont les valeurs représentent le nombre de points (sur cent) que telle ou telle modalité fait gagner au score global obtenu par l'élève qui vérifie cette qualité. Ainsi, dans ce premier cas, le fait d'être une fille permet de gagner 11,5 points de mieux sur le score en maîtrise des compétences sociales par rapport à un garçon, lesquels points s'ajoutent à la *constante* de 61,6 points pour former le score moyen des filles, soit (61,6 + 11,5 =) 73,1 points.

		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Signification
		B	Erreur standard	Bêta		
Modèle 1	(constante)	61,615	1,154		53,374	,000
	Individu de sexe feminine *(vs individu de sexe masculine)*	**11,466**	1,531	,409	7,490	**,000**
	pcs défavorisée *(vs toutes les autres pcs)*	**5,995**	1,881	,174	3,188	**,002**

a Variable dépendante : Indice de maîtrise des COMPETENCES SOCIALES

Tableau 70. Calcul des coefficients pour un modèle explicatif des performances en compétences sociales

Nous sommes, de plus, attentif à ce que ces coefficients soient significatifs (cf. dernière colonne du tableau de coefficients n°70). Ne seront, en effet, retenues, que les régressions qui comportent exclusivement des variables explicatives dont les coefficients sont significatifs, donc inférieurs ou égaux à 0,100. Cependant, un code permet généralement de noter les différents niveaux de significativité. La significativité des tests s'exprime dans les tableaux *Spss* toujours de la même façon :

Moins de 5 % de risques d'erreur :	Moins de 1 % de risques d'erreur :
*	**
Significative au niveau .05	Significative au niveau .01

Tableau 71. La significativité dans les tableaux Spss

Nous utilisons cependant l'échelle suivante, plus couramment employée :

Moins de 10 % de risques d'erreur :	Moins de 5 % de risques d'erreur :	Moins de 1 % de risques d'erreur :
*	**	***
Significative au niveau .10	Significative au niveau .05	Significative au niveau .01

Tableau 72. La significativité employée dans notre étude

Dans le tableau de coefficients correspondant à cette première régression, les significativités sont excellentes (0,000 et 0,002, soit dans les deux cas inférieures à 0, 01). Nous écrirons donc les coefficients en question 11,5*** et 6,0***.

- Il est enfin possible, et c'est notamment ce que nous ferons lorsqu'aucun modèle ne pourra expliquer significativement une part de variance du score d'une compétence ou d'un domaine de compétences, de ***comparer les moyennes*** de plusieurs catégories de la population de notre échantillon. En l'occurrence, et avec les différentes modalités des variables dont nous avons montré qu'elles influaient sur les scores en compétences sociales, nous constatons que les *filles défavorisées* obtiennent dans ce domaine des scores moyens de 20 points plus élevés par rapport aux *garçons favorisés*.

	Filles	Garçons
pcs défavorisée	**77,3**	69,4
pcs moyenne	74,0	63,2
pcs favorisée	73,3	**57,2**
pcs très favorisée	73,0	61,8

Tableau 73. Comparaison des moyennes en compétences sociales selon le genre et les pcs

Nous trouvons dans ce tableau, une explication possible à la non significativité du coefficient relatif à la modalité *pcs favorisées* : si les scores des filles décroissent avec l'accroissement du niveau socioculturel, cette tendance est troublée, chez les garçons, par des scores plus élevés pour les élèves *très* favorisés (62 points) que pour ceux simplement *favorisés* (57 points). Le même type de calculs réalisé avec les variables qui n'ont a priori aucune influence significative sur les scores, permet de vérifier qu'aucun détail ne nous ait échappé. En comparant les moyennes en compétences sociales de 11 enfants uniques et des 163 enfants des familles les plus nombreuses en fonction de différents critères, nous ne constatons pas d'écarts de moyennes exceptionnels, sinon quant à **l'âge** des enfants. A un an près, ils réagissent en effet différemment selon l'importance de la fratrie.

	Mère au foyer	Résident	Non résident	Né en 1991	Né en 1992
Enfant unique	70,4	68,9	72,1	73,5	67,9
Famille nombreuse	69,9	69,1	67,9	62,0	70,0

Tableau 74. Comparaison des moyennes en comp. Sociales selon les variables familiales, locales, et d'âge des élèves

Précisons enfin que, en moyenne, les élèves les plus jeunes sont aussi ceux qui ont les meilleurs scores (+ 4,5 points pour les élèves nés en 1992 par rapport à ceux nés en 1991).

Cela dit, s'ils permettent des observations intéressantes à propos de notre échantillon d'élèves, ces calculs ne rendent pas compte d'une quelconque significativité des différences ainsi observées. Ce sont donc bien prioritairement les régressions linéaires et les modèles qu'elles produisent qui seront retenus pour établir des liens significatifs entre nos variables.

Compétences sociales : petites filles modèles et défavorisées…

Ces précisions méthodologiques étant posées, nous avons avec cette régression qui nous a servi d'exemple un modèle qui explique une part non négligeable de la variance des scores en maîtrise des compétences sociales. Nous expliquons, dans le cadre des données de cette enquête, **un cinquième de la variance de ces scores**, ce qui est loin d'être anecdotique, la recherche, appliquée aux domaines purement scolaires en expliquant rarement davantage. Les travaux d'Alain MINGAT (1991 : 52) à propos des *acquisitions scolaires en fin de Cours Préparatoire*, par exemple, font état de part de variance expliquée assez semblable :

> L'analyse de la variance des acquisitions en fin de CP fait ressortir que les élèves réalisent des scores relativement différents selon leurs caractéristiques socio-démoraphiques. Ces variables rendent compte de 19,5 % de la variabilité inter-individuelle des acquis en fin de Cours Préparatoire.

A titre de comparaison, dans le cadre des données de notre enquête, le modèle le plus performant dans le domaine strictement scolaire, faisant de la *moyenne générale estimée sur le dernier bulletin* la variable dépendante, parviendrait à un R-deux légèrement supérieur (0,254) expliquant donc plus d'un quart de la variance. Il s'agit du modèle :

Résultats scolaires : *f(x) = (redoublement, pcs, genre)*

Les modalités retenues pour obtenir ces résultats sont :

- Le redoublement : *élève n'ayant jamais redoublé* par rapport à ceux qui ont redoublé au moins une fois
- La PCS : *pcs très favorisée* par rapport aux trois autres pcs
- Le genre : *individu de sexe féminin* par rapport aux individus de sexe masculin

Cette comparaison vaut qu'on s'y attarde, car les similitudes, tout autant que les différences entretenues par la **performance scolaire** avec la **performance sociale**, sont riches en enseignements.

En ce qui concerne la performance scolaire telle qu'elle est (sommairement) mesurée dans notre enquête, les gains de points, convertis en notes sur 100 (ils apparaissent en notes sur 20 dans les données initiales) sont de l'ordre de + 11,6 points*** pour les non redoublants, de + 4,6 points*** pour les élèves de familles socio-professionnellement très favorisées et de seulement + 2,9 points** en faveur des filles.

De manière générale, si les filles réussissent apparemment un peu mieux que les garçons dans les domaines scolaires, leur supériorité dans le domaine des compétences sociales est sans commune mesure, avec un gain de points multiplié par quatre. En revanche, alors qu'une seule catégorie socioprofessionnelle permet un gain de points significatif en matière scolaire (+ 4,6 points pour les élèves les *plus* favorisés), c'est un effet très **rigoureusement symétrique** que l'on observe en matière sociale (+ 6,0 points pour les élèves les *moins* favorisés). Enfin, quand le plus important facteur de réussite scolaire – parmi les variables explicatives que nous avons relevées – paraît être le non redoublement, ce dernier n'influe pas sur le score global en compétences sociales, détrôné qu'il est par le fait d'être une fille, permettant un gain de point comparable.

Si nous nous en tenons à ces variables, qui influent effectivement sur la maîtrise des compétences sociales, nous avons donc un modèle explicatif du type :

Indice global de maîtrise des compétences sociales : f(x) = (*genre, pcs*) [R-deux = 0,198]

Il est possible d'interpréter de plusieurs façons ces liens établis entre la performance en compétences sociales et le fait d'être une fille d'une part, d'être défavorisé d'autre part.

Les **familles**, tout d'abord, peuvent être à l'origine des distinctions éducatives entre les fils et les filles induisant elles-mêmes des comportements différents selon les genres. Daniel GAYET (2004 : 110-111) écrit à ce propos dans un ouvrage traitant des *pratiques éducatives des familles* :

> Si les filles se montrent plus résistantes que les garçons, si elles paraissent souvent plus « mûres », elles sont aussi réputées « être plus facile à élever ». Moins perturbatrices, que ce soit chez elles ou en collectivité, « les filles réagissent de façon remarquablement positive à une atmosphère familiale quelque peu rigide » […].

> La plupart des parents appartenant aux couches moyennes ou aisées prétendent aujourd'hui traiter équitablement leur fille et leur garçon. Interrogés plus intimement, ils concèdent faire quelques différences mais refusent d'assimiler leurs conduites éducatives à une quelconque discrimination génératrice d'inégalité. Il est cependant évident qu'au-delà des propos égalitaristes continuent de fonctionner des représentations et rituels archaïques dont les acteurs ont à peine conscience. (GAYET, 2004 : 110-111)

Les parents, et en particulier ceux des milieux défavorisés, peuvent également être responsables d'une part importante des bons scores de leurs enfants en matière de compétences sociales, c'est-à-dire, rappelons-le, dans les domaines du respect de soi et des autres, de la résolution pacifique des conflits et de la prise de responsabilité. Le même Daniel GAYET (2004 : 135) parle du *fatalisme des catégories défavorisées qui se traduit par leur souci d'avoir des enfants obéissant aux injonctions de l'adulte, passifs à l'école, qui ne se font pas remarquer et « écoutent bien ce que dit le maître »*. Il serait cependant peut-être excessif de ne reconnaître qu'aux seules familles la responsabilité éducative qui conduit les élèves défavorisés à être plus que les autres performants en compétences sociales.

Même entre les trois **établissements** de notre enquête, il existe d'importantes disparités en ce qui concerne la composition sociologique des populations d'élèves. En schématisant à peine, on peut considérer que les élèves défavorisés représentent 30 % de la population du collège rural George Sand, 20 % de celle du collège périurbain Emile Zola et 10 % de celle du collège urbain Gustave Flaubert. Selon le même schéma, les scores moyens dans le domaine des compétences sociales vont parallèlement de + 3 à – 3 par rapport à la moyenne. Ce simple constat pourrait laisser penser que la fréquentation de l'établissement où les élèves défavorisés sont les plus nombreux développe les compétences sociales des élèves. Or, si l'on observe les scores des **seuls élèves défavorisés** (ceux dont les scores dans ce domaine sont les meilleurs), on constate qu'ils sont certes au-dessus de la moyenne à George Sand (+ 3,5 points), mais qu'ils le sont encore plus dans le collège Zola (+ 6,7 points), la différence la plus forte étant observée dans le collège Flaubert, à presque 8 points au-dessus de la moyenne de tous les élèves de l'enquête.

Il reviendra au chapitre suivant d'expliciter plus avant ces différences, avec la recherche d'un éventuel effet-établissement. A ce stade de notre réflexion, soulignons simplement que les écarts constatés entre les scores des élèves des différents établissements peuvent être dus, certes, à la

politique éducative et pédagogique conduite dans l'établissement, mais également à un effet contextuel. Faire partie du tiers d'élèves défavorisés du collège Sand ne se vit pas, côté élève, de la même façon que d'être l'un des 11 élèves défavorisés des classes de 3ème du collège Flaubert. La pression sociale n'est pas la même et la nécessité de se faire discret, tout autant que la honte d'afficher cette différence dans un contexte où elle est marginale peuvent expliquer les excellents scores en compétences sociales des élèves défavorisés du collège qui l'est le moins. Inversement, au milieu de leurs pairs, les défavorisés de l'établissement qui en compte le plus n'ont pas à rougir de leur condition et peuvent, se sentant plus sûrs d'eux, être plus transgressifs vis-à-vis des règles qui fondent la vie en société au sein du collège.

	Ensemble	Rural	Périurbain	Urbain
	Moyennes			
Pourcentage d'élèves défavorisés	**20,4**	**29,6**	**18,9**	**9,5**
Score moyen (indice global de maîtrise des compétences sociales)	**68,6**	**71,6**	**66,8**	**65,9**
Ecart à la moyenne (indice global de maîtrise des compétences sociales)	**0**	**+ 3**	**- 1,8**	**- 2,7**
Score moyen *des élèves défavorisés* (indice global de maîtrise des compétences sociales)	**73,4 (é.t. 13,0)**	**72,1 (é.t 14,3)**	**75,3 (é.t 10,9)**	**76,5 (é.t 9,9)**
Ecart à la moyenne *des élèves défavorisés* (indice global de maîtrise des compétences sociales)	**+ 4,8**	**+ 3,5**	**+ 6,7**	**+ 7,9**

Tableau 75. Comparaisons de moyennes des élèves des trois collèges dans le domaine des compétences sociales

Cela dit, la part de variance expliquée du modèle de départ f(x) = (*genre*, *pcs*) [R-deux = 0,198] laisse également inexpliqués… les 4/5 de variance des scores en compétences sociales. Ce qui laisse la part belle aux explications extérieures de la maîtrise ou non desdites compétences. Il ne suffit pas d'être une fille défavorisée (voire avec des résultats scolaires dans la moyenne) pour maîtriser ces compétences, et à l'inverse, le fait de n'être ni fille ni défavorisé ne compromet pas totalement les chances de les développer.

Enfin, ce modèle ne se base que sur un indice global. Les compétences qui le composent réagissent parfois de façon différente prises une à une. Suivant la démarche ci-avant explicitée,

nous avons déterminé les modèles les plus performants correspondant à chacun des sept domaines de compétences composant l'indice de maîtrise des compétences sociales.

Différentes compétences sociales, modèles divers

Pour quatre d'entre eux, le meilleur modèle est tout simplement le même [c'est-à-dire *f(x) = (genre, pcs)*], même si le R-deux ainsi obtenu se situe le plus souvent en deçà de celui correspondant à l'application du modèle à l'indice global.

Indice global de maîtrise des **compétences sociales** : f(x) = (genre, pcs)		M1 f(x) = (genre)		M2 f(x) = (pcs)		M3 f(x) = (genre, pcs)	
référence	active	coef.	t.	coef.	t.	coef.	t.
garçon	**fille**	11,5	***			11,5	***
pcs moyenne pcs favorisée pcs très favorisée	**pcs défavorisée**[141]			6,1	***	6,0	***
constante		62,9		67,4		61,6	
pourcentage de variance expliquée		16,8		3,1		19,8	

Tableau 76. Modèle expliquant la plus forte part de variance des scores en compétences sociales

Respect de soi : f(x) = (genre, pcs)		M1 f(x) = (genre)		M2 f(x) = (pcs)		M3 f(x) = (genre, pcs)	
référence	active	coef.	t.	coef.	t.	coef.	t.
garçon	**fille**	7,4	***			7,4	***
pcs moyenne pcs favorisée pcs très favorisée	**pcs défavorisée**			3,7	*	3,7	*
constante		72,2		75,2		71,5	
pourcentage de variance expliquée		5,7		0,9		6,6	

Tableau 77. Modèle expliquant la plus forte part de variance des scores en *respect de soi*

[141] Nous avons fait ici le choix d'opposer les plus défavorisés à tous les autres, créant, de fait, deux groupes sociaux contrastés. Cette dichotomie semble pertinente : un modèle, non représenté ici, mais intégrant également les élèves de pcs moyenne, montre que le coefficient affecté à cette modalité n'est pas significatif.

Respect de la vie privée : f(x) = (genre, pcs)		M1 f(x) = (genre)		M2 f(x) = (pcs)		M3 f(x) = (genre, pcs)	
référence	active	coef.	t.	coef.	t.	coef.	t.
garçon	**fille**	8,0	***			8,0	***
pcs moyenne pcs favorisée pcs très favorisée	**pcs défavorisée**			6,3	**	6,3	**
constante		62,2		64,9		61,0	
pourcentage de variance expliquée		4,6		1,9		6,4	

Tableau 78. Modèle expliquant la plus forte part de variance des scores en *respect de la vie privée*

Résolution de conflits : f(x) = (genre, pcs)		M1 f(x) = (genre)		M2 f(x) = (pcs)		M3 f(x) = (genre, pcs)	
référence	active	coef.	t.	coef.	t.	coef.	t.
garçon	**fille**	10,8	***			10,8	***
pcs moyenne pcs favorisée pcs très favorisée	**pcs défavorisée**			6,5	**	6,4	**
constante		64,6		68,6		63,3	
pourcentage de variance expliquée		6,1		1,4		7,5	

Tableau 79. Modèle expliquant la plus forte part de variance des scores en *résolution de conflits*

Responsabilité : f(x) = (genre, pcs)		M1 f(x) = (genre)		M2 f(x) = (pcs)		M3 f(x) = (genre, pcs)	
référence	active	coef.	t.	coef.	t.	coef.	t.
garçon	**fille**	11,0	***			11,0	***
pcs moyenne pcs favorisée pcs très favorisée	**pcs défavorisée**			12,0	***	12,0	***
constante		44,6		47,5		42,1	
pourcentage de variance expliquée		7,0		5,5		12,5	

Tableau 80. Modèle expliquant la plus forte part de variance des scores en *responsabilité*

Le fait d'être une **fille** influe toujours fortement (entre 7 et 11 points) et très significativement sur les scores, qu'il s'agisse du **respect de soi**, de celui de la **vie privée**, de la volonté de résoudre pacifiquement les **conflits** ou du sens des **responsabilités**. C'est toujours également la variable qui explique la part la plus forte de la variance des scores dans chacune des compétences sociales considérées (entre 4,6 et 7 %).

L'appartenance à une catégorie socioprofessionnelle défavorisée influe généralement moins et moins significativement (sauf en ce qui concerne le sens des responsabilités) ; elle explique entre 1 et 5,5 % de la variance des scores. Néanmoins, ce sont bien les élèves **les moins favorisés** socialement qui s'illustrent le plus brillamment dans les domaines sus-cités, alors qu'aucune variable relative aux résultats scolaires ne semble avoir d'effet sur la maîtrise de ces compétences sociales.

Le seul domaine pour lequel la **moyenne scolaire** déclarée semble avoir un effet est celui du **respect des autres**, encore ne s'agit-il pas d'un parallélisme entre les bonnes notes et les bons scores dans le domaine de l'altruisme. La modalité qui, au sein du modèle de performance que nous avons déterminé, permet un gain de presque 6 points de score est celle des moyennes scolaires *médianes* : ce sont les élèves qui déclarent une moyenne comprise entre 11 et 13,5 qui déclarent également respecter le plus les autres.

Respect des autres : *f(x) = (genre, pcs, résultats scolaires, fratrie)*		M1 f(x) = (genre)		M2 f(x) = (pcs)		M3 f(x) = (résultats scolaires)		M4 f(x) = (fratrie)		M5 *f(x) = (genre, pcs, résultats scolaires, fratrie)*	
référence	*active*	coef..	t.	coef.	t.	coef.	t.	coef.	t.	coef.	t.
garçon	**fille**	8,0	***							6,2	***
pcs moyenne pcs favorisée pcs très favorisée	**pcs défavorisée**			4,9	**					5,6	**
moyenne scolaire *faible* moyenne scolaire *forte*	**moyenne scolaire *médiane***					6,7	***			5,7	***
fratrie de moins de trois enfants	**fratrie de trois enfants ou plus**							- 4,6	**	- 3,3	*
constante		76,5		79,5		79,3		83,2		77,1	
pourcentage de variance expliquée		5,4		1,3		3,5		1,7		10,2	

Tableau 81. Modèle expliquant la plus forte part de variance de la maîtrise de la compétence *respect des autres*

Le modèle le plus performant concernant ce domaine [*f(x) = (genre, pcs, résultats scolaires, fratrie)*] inclut également une variable dont nous avons déjà souligné la fragilité : celle de la taille de la fratrie. Les élèves ont manifestement – et massivement – confondu cette demande avec la question du nombre de leurs frères et sœurs, ce qui nous a conduit à constater une exceptionnelle fécondité des mères d'élèves dans les trois collèges de l'enquête.

Cependant, il est probable, nous l'avons dit, que les enfants qui ont déclaré le plus grand nombre de frères et sœurs soient également et proportionnellement ceux qui font partie des plus grandes fratries, indépendamment de la valeur absolue des données recueillies. Il nous a ainsi semblé intéressant de noter que le modèle le plus performant en matière de **respect des autres** s'articule autour du genre et de la catégorie socioprofessionnelle, comme les autres, mais qu'il est également possible d'en expliquer une part notable par la moyenne scolaire et l'importance de la fratrie. Mais si être une fille, être issu d'un milieu défavorisé ou appartenir au tiers des élèves déclarant une moyenne médiane entraîne une augmentation statistique des scores en compétences sociales, être de ceux qui ont **le plus de frères et sœurs** provoque au contraire une baisse. Les enfants issus des fratries les plus nombreuses seraient ainsi moins *sociaux* que les autres. Daniel GAYET (2004 : 60) remarque, lui aussi :

> La vie dans une grande fratrie serait donc inhibitrice de l'adaptation sociale. La raison de cet apparent paradoxe pourrait être celle-ci : la fratrie initie l'enfant à des rapports hiérarchiques qui rendent plus difficile l'agencement de rapports égalitaires avec les pairs.

Deux autres modèles, enfin, diffèrent sensiblement du modèle global, à savoir ceux concernant le ***respect de l'autre sexe*** et le ***sens de la solidarité***. Dans les deux cas, le fait d'être une fille joue massivement sur les scores (+ 11 points pour la solidarité, + 20 points pour le respect de l'autre sexe, qui mobilise, nous l'avions déjà noté davantage les jeunes filles).

Respect de l'autre sexe : f(x) = (genre, redoublement)		M1 f(x) = (genre)		M2 f(x) = (redoublement)		M3 f(x) = (genre, redoublement)	
référence	active	coef.	t.	coef.	t.	coef.	t.
garçon	**fille**	19,8	***			19,5	***
élève ayant redoublé au moins une fois	**élève n'ayant jamais redoublé**			6,4	**	4,6	*
constante		63,3		68,3		59,9	
%age de variance expliquée		19,9		1,7		20,8	

Tableau 82. Modèle expliquant la plus forte part de variance de la maîtrise de la compétence *respect de l'autre sexe*

En ce qui concerne le **respect de l'autre sexe**, il s'agit du seul modèle dans lequel nous avons pu introduire une variable relative au redoublement, les **non-redoublants** gagnant près de 5 points sur les autres. Doit-on y voir un facteur d'âge et conclure qu'aux alentours de quinze ans, une année peut suffire pour devenir moins respectueux de l'autre sexe ? Il convient de rester sur ce point prudent : en tout état de cause, la variable *né en 1992* (contre *né en 1991*) ne permet pas de gagner en score de manière significative[142] en ce domaine.

En ce qui concerne le sens de la **solidarité**, peu de nos variables ont un effet significatif sur le score, et le modèle le plus performant, univarié, ne conduit qu'à un R-deux de 0,05 (soit seulement 5 % de variance expliquée).

Solidarité *: f(x) = (genre)*		M1	
référence	*active*	coef..	t.
garçon	**fille**	11,4	***
constante		58,7	
pourcentage de variance expliquée		5,0	

Tableau 83. Modèle expliquant la plus forte part de variance de la maîtrise de la compétence *solidarité*

Cependant, lorsqu'il ne reste qu'une variable dans le modèle comme c'est le cas ici, c'est bien du genre qu'il s'agit, avec un gain de score de plus de 11 points significatifs pour les filles contre les garçons. Les **filles** se taillent donc la part du lion dans les modèles de performance correspondant aux différentes **compétences sociales**, desquels elles ne sont jamais absentes. Elles semblent, mieux que les garçons, avoir adopté les attitudes sociales que l'on attend d'elles, avoir intégré les règles implicites ou explicites qui forgent les rapports sociaux. Cet apprentissage peut d'ailleurs avoir été initié dès avant le collège, depuis l'école primaire. Marie DURU-BELLAT (1990 : 116) voit en elles *des individus particulièrement bien adaptés au « métier d'élève » à ce niveau* :

> Elles font alors montre de comportements et d'attitudes qui non seulement leur permettent de mieux mobiliser leurs ressources intellectuelles, mais aussi de mieux répondre aux attentes des maîtres, et de bénéficier du même coup d'évaluations plutôt positives.

Les filles que nous avons interrogées semblent avoir prolongé cet *âge d'or* jusqu'aux confins de la scolarité obligatoire, puisque non seulement leurs résultats scolaires restent légèrement meilleurs que ceux des garçons (+ 3 points significatifs), mais les comportements et attitudes

[142] Le gain serait en fait de + 3,7 points, significatif à 0,145 lorsque la limite de significativité s'établit à 0,100 (*).

sont, dans une proportion encore plus grande, conformes à ce que le système scolaire en attend (+ 12 points significatifs).

Quoi que dans une moindre mesure, **les élèves défavoriséFrances** semblent également répondre plus que les autres aux attentes du *Socle commun* dans ces domaines. Ce paradoxe a été plusieurs fois souligné, et notamment dans l'enquête genevoise de KELLERHALS et MONTANDON (1991), citée par Marie DURU-BELLAT et Agnès VAN ZANTEN (2006 : 215) :

> Toutefois, toutes les catégories sociales ne souhaitent pas transmettre les mêmes valeurs à leurs enfants. Dans le haut de la hiérarchie sociale, on insiste sur la définition autonome d'objectifs alors que dans les strates inférieures on valorise davantage l'adaptation aux contraintes extérieures et l'obéissance aux règles. […] Ce travail confirme à maints égards les résultats de diverses études anglo-saxonnes plus anciennes qui ont montré que les parents de milieux populaires visent à inculquer à leurs enfants l'ordre, la propreté, la politesse, l'obéissance …

Les élèves réputés les moins favorisés socialement (socioprofessionnellement, donc avant tout socialement) seraient-ils aussi ceux qui ont le mieux intégré les règles sociales que le système éducatif se propose de leur enseigner ?

5.2.2. Modéliser le civisme

Nous ne parlerons ici que des compétences civiques telles que nous les avons résumées, expurgées des items non cohérents – et ils étaient nombreux – incompatibles avec la réalisation d'un indice global qui ne contient en fait que trois volets : le citoyen dont nous allons chercher à connaître les caractéristiques est un citoyen familier des différents **médias** d'information, conscient de l'importance du **vote** et désireux de participer à des **activités civiques**.

Le citoyen modèle : un enfant unique d'un milieu très favorisé

Le modèle le plus performant qu'il nous ait été donné de réaliser avec des variables explicatives dont les coefficients soient tous positifs et significatifs ne dépasse pas les 6 % de variance expliquée (R-deux = 0,057) : c'est dire l'ampleur des possibles en matière d'action éducative sur l'acquisition des compétences civiques par les élèves. D'autant que le modèle décrit est loin d'être démocratique, puisqu'il correspond (davantage que celui obtenu en compétences sociales) à l'idée que l'on peut se faire du *bon élève* :

Indice global de maîtrise des compétences civiques : *f (x) = (fratrie, genre, pcs)*

Indice global de maîtrise des compétences civiques : f(x) = (fratrie, genre, pcs)		M1 f(x) = (fratrie)		M2 f(x) = (genre)		M3 f(x) = (pcs)		M4 f(x) : (fratrie, genre, pcs)	
référence	*active*	coef.	t.	coef.	t.	coef.	t.	coef.	t.
fratrie de deux enfants ou plus	**enfant unique**	9,0	**					8,8	**
garçon	**fille**			4,3	***			4,4	***
pcs défavorisée pcs moyenne pcs favorisée	**pcs très favorisée**[143]					4,0	**	3,8	**
constante		64,7		67,8		63,8		61,5	
pourcentage de variance expliquée		1,7		2,3		1,6		5,7	

Tableau 84. Modèle expliquant la plus forte part de variance des scores en maîtrise des compétences civiques

Pour modeste qu'il soit, ce modèle mérite tout de même qu'on s'y arrête, car chacune de ses variables explique significativement une part non négligeable du score. Deux des variables caractéristiques de la performance scolaire se retrouvent également dans la modélisation des performances civiques (le genre et la PCS), et selon les mêmes modalités (le fait d'être une fille et d'appartenir à une famille très favorisée). Ce n'est cependant ni l'une ni l'autre qui prend la première place dans ce modèle-ci :

- ***L'enfant unique*** gagne à lui seul 8,8 points** de score. Nous avons ici un premier modèle dans lequel la structure de la famille influe sur les résultats, et de manière spectaculaire. Serait-ce dans le cadre de la famille que se forgent les démarches de recherche d'information, que se développent la conscience de l'importance du vote et le désir de participer à des activités civiques ? Plus encore, le nombre d'enfants dans une fratrie diviserait-il par autant le temps et l'attention portés à chacun de façon à diluer l'importance de cette transmission ? Présentée de façon aussi radicale, cette thèse paraît iconoclaste, mais il nous semble impossible d'ignorer cette possibilité.

[143] Nous avons fait cette fois le choix d'opposer les plus favorisés à tous les autres, façonnant deux nouveaux groupes sociaux. Cette dichotomie semble tout aussi pertinente que celle opérée en ce qui concerne les compétences sociales : plusieurs modèles, non représentés ici, mais intégrant également les élèves d'autres pcs, montrent d'une part que la modalité *pcs très favorisée* ne résiste pas à l'introduction d'autres modalités de la variable *pcs*, d'autre part qu'aucune autre modalité de cette variable n'est affectée d'un coefficient positif et significatif ; seule la modalité active *pcs moyenne* – opposée à toutes les autres – semble devoir donner un coefficient significatif. Il est négatif (- 4,49***) et le modèle ainsi obtenu (Indice global de maîtrise des compétences civiques : f(x) : (fratrie, genre, pcs) explique 6,7 % de la variance des scores dans ce domaine.

- S'il s'agit d'une ***jeune fille***, elle gagnera 4,4 points *** sur son camarade masculin. Là encore, les filles devancent les garçons, plus modestement que dans le domaine des compétences sociales (+ 11,5 pts***) mais plus solidement que dans celui des résultats scolaires (+ 2,9 pts**). Notons pourtant que, s'il existe une corrélation significative entre le fait d'être une fille et la *motivation à voter* (0,171***), cette variable n'intervient pas du tout dans le modèle le plus performant concernant uniquement la *volonté de participer à des activités civiques* (voir ci-après).

- Si, de surcroît, elle appartient à la ***catégorie socioprofessionnelle la plus favorisée***, elle ajoutera encore 3,8 points** à son score en compétences civiques. Il est relativement aisé à comprendre que les plus favorisés des élèves soient également ceux qui bénéficient d'un meilleur accès aux différents médias d'information. Ce même modèle appliqué au seul item concernant la *fréquence de consultation d'un média d'information* fait gagner + 5,4 points** à l'élève très favorisé sur ses camarades.

    - En revanche, ce modèle ne convient pas si on l'applique à la sensibilisation à *l'importance du vote* : le gain des élèves issus de cette catégorie socioprofessionnelle est négligeable et non significatif.

    - Le modèle général ne s'applique pas non plus à la compétence civique *importance du vote et des activités civiques*. L'appartenance à la catégorie socioprofessionnelle la plus favorisée participe cependant du modèle le plus performant (R-deux = 0,050) possible pour cette compétence :

Importance du vote et des activités civiques : *f(x) = (travail de la mère, fratrie, pcs)*

La mère au foyer fait perdre plus de 7 points** au score de son enfant, les fratries les plus nombreuses plus de 4 points*. En revanche, c'est un gain de plus de 5 points** dont bénéficient les élèves issus d'un milieu socioprofessionnel très favorisé. Au sein des familles les plus aisées, la structure du foyer et l'ouverture sur le monde offerte par les deux parents travaillant à l'extérieur semble à même de transmettre ces valeurs civiques.

Le **modèle** le plus performant en matière de **civisme**, et, partant, le citoyen que souhaite modeler le *Socle* gagne donc à être issu d'une **famille aisée** dont les deux parents travaillent et qui n'a à se consacrer qu'à l'éducation d'**un seul enfant**. Ce modèle-là n'étant pas – tant s'en faut – celui de la société française dans son ensemble, la part d'éducation aux compétences civiques qui revient au système éducatif est forcément conséquente. Et les attentes sont grandes, tant du côté des parents que de celui de l'Etat qui ne peut fonctionner que si acteurs et électeurs sont au fait des ressorts et des procédures de la vie politique de leur pays.

5.2.3. Autonomie et orientation

Si l'on s'en tient aux critères retenus pour la construction de notre indice agrégé d'autonomie, est considéré comme autonome l'élève qui souhaite participer à des – ou à d'autres – **activités extrascolaires**, qui déclare avoir **dernièrement appris** plusieurs *choses*, et surtout qui a d'ores et déjà déterminé un **choix d'orientation** plus précis que *seconde générale*.

Supposant que l'autonomie pouvait être liée avec les résultats scolaires, nous avons, cette fois, commencé par *tester* cette seule variable *explicative* continue au sein d'une ***corrélation bivariée***. La corrélation est effectivement significative (0, 123**) entre la variable *moyenne générale déclarée* et la variable *indice agrégé d'autonomie*.

		Indice de maîtrise des compétences d'autonomie	Moyenne générale déclarée (sur 100)
Indice de maîtrise des compétences d'autonomie	Corrélation de Pearson	1	0,123**
	Sig. (bilatérale)	0,0	0,045
	N		267

Tableau 85. Corrélations significatives entre les compétences d'autonomie et la moyenne générale déclarée

Pourtant cette variable des résultats scolaires n'entre-t-elle pas dans les modèles explicatifs sans que le gain de points (de l'ordre de 0,3 sur 100) devienne non significatif ou affaiblisse la significativité des gains liés aux autres variables.

La ville est un atout

Les variables de **genre** et de **lieu** de résidence des élèves sont, de fait, les deux seules qui influent sur les scores d'autonomie au sein de modèles multivariés. Ce sont donc ces deux variables que nous retenons pour l'élaboration de notre modèle d'autonomie. La proportion de variance

expliquée est ici encore fort modeste. Le R-deux le plus important qu'il nous a été possible de trouver hors variables établissement est de 0, 050, avec la formule suivante :

Autonomie : f(x) = (*genre, lieu de résidence*)

Autonomie *: f(x) = (genre, lieu de résidence)*		*M1 f(x) = (genre)*		*M2 f(x) = (lieu de résidence)*		*M3 f(x) = (genre, lieu de résidence)*	
référence	*active*	*coef.*	*t.*	*coef.*	*t.*	*coef.*	*t.*
garçon	***fille***	*11,4*	***			*10,9*	***
ne résidant pas la commune d'implantation du collège	***résidant la commune d'implantation du collège***			*8,0*	**	*6,3*	*
constante		*57,8*		*61,2*		*56,4*	
pourcentage de variance expliquée		*3,8*		*1,5*		*5,0*	

Tableau 86. Modèle expliquant la plus forte part de variance des scores de maîtrise des compétences d'autonomie

Ici encore, ce sont les **filles** qui remportent la palme de l'autonomie, avec des scores de presque 11 points supérieurs à leurs camarades masculins. Les élèves **résidant sur place** – dans la commune d'implantation du collège, c'est-à-dire la capitale régionale, mais aussi une autre ville de bien moindre importance, ce qui recouvre dans les deux cas une réalité assez dissemblable, voient leurs scores dépasser la moyenne de plus de 6 points par rapport à ceux qui résident plus loin et sont tributaires de transports scolaires ou de l'accompagnement de leurs parents.

Cependant, il convient de ne pas oublier la très faible proportion de variance expliquée par ces deux facteurs réunis (à peine 5 %), à la fois pour nous inciter à la modestie et pour apprécier selon de justes proportions l'incidence des variables établissement sur l'autonomie des élèves.

Enfin, et pour souligner plus encore la fragilité de nos résultats, notons que les caractéristiques des élèves les plus autonomes, que nous venons de relever, ne sont pas celles des élèves ayant le plus avancé dans leurs ***choix d'orientation***. Alors que le genre de l'élève tenait une place de choix dans le modèle le plus performant en ce qui concernait l'autonomie, être une fille ne change absolument rien au fait d'avoir ou non opéré un choix d'orientation.

Les scores déterminés jusqu'ici font état d'un positionnement gradué des élèves vis-à-vis d'une compétence, voire de la moyenne de ces positionnements. Dans le domaine de l'orientation, nous avons codé de façon binaire 0 ceux qui n'ont pas choisi et 1 ceux qui ont déterminé un choix. Notre variable dépendante étant dichotomique (l'élève *a* ou *n'a pas* opéré un choix d'orientation) et non continue comme les différents indices qui représentent des scores sur 100, les résultats ne se liront donc pas de la même façon. Les coefficients, notamment, ne se réfèrent plus à des scores établis sur 100, mais à des réponses formulées sur le mode binaire (0 ; 1). Pour conserver des valeurs comparables à ces coefficients, il conviendrait donc de les multiplier par 100.

Cela dit, de nombreuses variables semblent influer significativement sur ces choix d'orientation. Des **modèles univariés** et de simples **tableaux croisés** mesurent de façon relativement explicite les liens entre ces différents facteurs et le fait d'avoir ou non choisi son orientation à l'issue de la classe de 3ème :

- Ce sont les élèves **les plus jeunes** – et ceux qui ont **le moins redoublé** – qui semblent le plus au clair de leur choix d'orientation. On explique 1,6 % de la variance dans ce domaine à l'aide de l'âge, 1,7 % à l'aide du redoublement, avec des coefficients respectifs de 0,108** et 0,116** positifs pour les modalités sus-citées. Corollairement, leurs aînés et ceux qui ont passé un an de plus dans le système éducatif, ont apparemment moins profité de ce temps pour parfaire leur projet professionnel. Indépendamment de tout effet établissement, ce qu'on pourrait appeler ici l'*effet système éducatif* ne semble pas avoir joué en faveur de l'orientation des élèves.

	Ont choisi un secteur professionnel	n'ont pas choisi de secteur professionnel
Elèves nés en 1992	**84 %**	16 %
Elèves nés en 1991	**71 %**	29 %
Elèves à l'heure	**84 %**	16 %
Elèves ayant déjà redoublé	**73 %**	26 %

Tableau 87. Tableau croisé des pourcentages d'élèves ayant ou non choisi un secteur professionnel en fonction de leur âge et de leur redoublement

Comme pour chaque problématique impliquant la variable du redoublement, il convient de s'interroger pour savoir si l'hésitation des élèves ayant redoublé, qui sont 11 % de moins que leurs camarades à avoir choisi leur secteur professionnel, est due à leur(s) redoublement(s) ou bien si c'est ce redoublement lui-même qui les rend perplexes quant à leur avenir professionnel.

- Cette réversibilité de la question n'est en revanche pas à propos en ce qui concerne les **élèves résidant ou non dans la commune** d'implantation de leur collège, les premiers étant 8 % de plus à avoir choisi :

	ont choisi un secteur professionnel	n'ont pas choisi de secteur professionnel
Elèves résidants	**87 %**	13 %
Elèves non résidants	**79 %**	21 %

Tableau 88. Tableau croisé des pourcentages d'élèves ayant ou non choisi un secteur professionnel en fonction de leur lieu de résidence

Ces élèves *citadins* sont, pour l'orientation comme pour l'autonomie en général, favorisés (ce facteur expliquant 1 % de la variance pour l'orientation, 1,5 % pour l'autonomie). Il est possible d'y voir l'effet de la proximité des lieux d'information à l'orientation, moins accessibles aux élèves des communes limitrophes ou voisines, parfois éloignées de plusieurs dizaines de kilomètres.

- Ensuite, ressurgissent pour l'orientation les ressorts attendus de la réussite purement scolaire. Le pourcentage d'élèves ayant déterminé un choix d'orientation précis semble croître avec la **moyenne générale** du groupe considéré. Le modèle univarié réalisé avec cette variable ne donne cependant pas de coefficient significatif.

	Ont choisi un secteur professionnel	n'ont pas choisi de secteur professionnel
Elève dont la moyenne scolaire est supérieure à 13,5	**87 %**	13 %
Elève dont la moyenne scolaire est comprise entre 11 et 13,5	**80 %**	20 %
Elève dont la moyenne scolaire est inférieure à 11	**75 %**	25 %

Tableau 89. Tableau croisé des pourcentages d'élèves ayant ou non choisi un secteur professionnel en fonction de leur réussite scolaire

- Enfin, l'influence de leur **catégorie socioprofessionnelle** sur les choix des élèves est non négligeable : 1,5 % de la variance est attribuable à la PCS, pour peu que la modalité active soit… *pcs très favorisée* (coefficient + 0,109**), opposée aux autres.

	Ont choisi un secteur professionnel	n'ont pas choisi de secteur professionnel
pcs défavorisée	81 %	19 %
pcs moyenne	77 %	23 %
pcs favorisée	79 %	21 %
cs très favorisée	**89 %**	11 %

Tableau 90. Tableau croisé des pourcentages d'élèves ayant ou non choisi un secteur professionnel en fonction des pcs

Ces trois observations permettent d'établir un modèle expliquant presque 4 % de la variance des réponses dans le domaine de la détermination d'un choix professionnel :

Choix d'un secteur professionnel : *f(x) = (redoublement, lieu de résidence, pcs)*

Choix d'un secteur professionnel : *f(x) = (redoublement, lieu de résidence, pcs)*		M1 f(x) = *(redoublement)*		M2 f(x) = *(lieu de résidence)*		M3 f(x) = (*pcs*)		M4 *f(x) = (redoublement, lieu de résidence, pcs)*	
référence	*active*	coef.	t.	coef.	t.	coef.	t.	coef.	t.
élève ayant redoublé au moins une fois	**élève n'ayant jamais redoublé**	0,116	**					0,102	*
ne résidant pas la commune d'implantation du collège	**résidant la commune d'implantation du collège**			0,087	*			0,090	*
pcs défavorisée pcs moyenne pcs favorisée	**pcs très favorisée**					0,109	**	0,089	*
constante		0,727		0,786		0,783		0,688	
pourcentage de variance expliquée		1,7		1,0		1,5		3,8	

Tableau 91. Modèle expliquant la plus forte part de variance de la détermination d'un choix professionnel

L'élève qui a choisi une **orientation** au sortir de la classe de 3ème n'est donc pas précisément le même que celui qui, plus généralement, est considéré dans cette enquête comme **autonome**.

Jeune citadin **modeste** dans un cas, *citadine* **qui ne l'est pas** forcément dans l'autre, les caractéristiques que nous avons relevées n'expliquent cependant qu'une part minime de la variance des scores (5 %), moins encore que les modèles élaborés pour expliquer celle des indices de compétences civiques (5 ,7 %) et a fortiori moins que ceux concernant les compétences sociales (19,8 %). Enfin, là encore, la différence est notable entre compétences **sociales** et **autonomie**. Le pouvoir explicatif des modèles est bel et bien **trois fois plus fort** dans le premier cas que dans le second.

5.2.4. Les « bons élèves »

Ne disposant que de rudimentaires données en matière de résultats scolaires, nous n'avons pas appuyé nos recherches aux variables prenant en compte les notes obtenues par nos 300 collégiens. Cependant, l'indicateur de la moyenne générale de l'élève, dont nous verrons plus loin qu'il est relativement fiable, nous permet de remarquer quelques liens entre les bulletins scolaires et les scores dans les compétences non disciplinaires que nous avons relevés.

Les « bon(ne)s » élèves prennent l'initiative

Avec les compétences liées à la prise d'initiative, nous revenons à des pourcentages de variance expliquée supérieurs à 15 %, puisqu'il est possible d'établir un modèle dont le R-deux est de 0,169. Ce modèle est le suivant :

Indice global de maîtrise des compétences d'initiatives : f(x) = (*genre, résultats scolaires*)

Indice global de maîtrise des compétences d'initiatives : f(x) = (*genre, résultats scolaires*)		M1 f(x) = (*genre*)		M2 f(x) = (*résultats scolaires*)		M3 f(x) = (*genre, résultats scolaires*)	
référence	actives	coef.	t.	coef.	t.	coef.	t.
garçon	**fille**	9,2	***			7,8	***
moyenne scolaire *faible*	**moyenne scolaire *forte***			9,1	***	8,0	***
	moyenne scolaire *médiane*			4,6	***	3,7	**
constante		51,6	***	54,2	***	48,9	***
%age de variance expliquée		12,0		8,4		16,9	

Tableau 92. Modèle expliquant la plus forte part de variance de la maîtrise des compétences d'initiative

Rappelons que l'initiative, dans le cadre de notre enquête, est mesurée par trois séries de dix questions tentant de révéler respectivement la curiosité, la créativité et la motivation des élèves interrogés. Ce sont une fois de plus les ***filles*** qui se déclarent les plus curieuses, créatives et motivées, avec plus de 8 points au-dessus du score de leurs camarades masculins. Les ***bons élèves*** sont également les meilleurs en prise d'initiative, puisque ceux qui déclarent une moyenne générale supérieure à 13,5 gagnent environ 6 points sur leurs camarades moins performants scolairement. La variable *moyenne générale déclarée* est également corrélée assez fortement à l'indice de maîtrise des compétences d'initiative (0,300***).

Ceci se vérifie aisément en **comparant les proportions** de filles et de garçons d'une part, d'élèves de différents niveaux d'autre part, parmi les élèves les plus performants en compétences d'initiative. Le score médian en prise d'initiative s'établissant à 56,67[144], nous avons partagé les élèves en trois groupes : ceux dont le score est supérieur à 61,67, ceux pour lesquels il est compris entre 50 et 61, 67, et ceux dont le score est inférieur à 50.

Effectifs *et pourcentages*	Garçons	Filles	Elèves forts scolairement	Elèves moyens scolairement	Elèves faibles scolairement
Elèves forts en initiative	18 *29 %*	45 *71 %*	19 *39 %*	20 *41 %*	10 *20 %*
Elèves moyens en initiative	57 *46 %*	67 *54 %*	38 *33 %*	38 *33 %*	39 *34 %*
Elèves faibles en initiative	74 *70 %*	32 *30 %*	33 *30 %*	30 *27 %*	48 *43 %*

Tableau 93. Effectifs et proportions de filles et de garçons, de niveau scolaire fort, moyen et faible parmi les trois groupes de niveau en initiative

Quand on dénombre 7 filles pour 3 garçons parmi les élèves forts en initiative, c'est le rapport inverse que l'on observe dans le groupe faible. De même, le groupe des élèves forts en initiative est constitué à 80 % d'élèves forts ou moyens scolairement, alors que ces derniers ne sont plus que 57 % dans le groupe des élèves faibles en initiative.

144

Statistiques

Indice de maitrise des compétences de PRISE D'INITIATIVE

N	Valide	293
	Manquante	1
Médiane		56,6667
Centiles	33,33333333	50,0000
	66,66666667	61,6667

De plus, et quoique ces variables ne puissent pas être intégrées au modèle sans altérer la significativité des gains de score, des ***comparaisons de moyennes*** établies à partir de données concernant ***l'âge*** des élèves et leur situation face au ***redoublement*** donnent des résultats intéressants. Les jeunes élèves non redoublants semblent ainsi maîtriser davantage les compétences en initiative. De plus, si l'on considère le milieu d'origine des élèves, il est frappant de constater que celui-ci affecte singulièrement moins les scores en compétences d'initiative des **garçons** (quasiment invariant quelle que soit la catégorie socioprofessionnelle considérée) que ceux des **filles**, meilleures en prise d'initiative si elles sont issues d'un milieu favorisé.

	Ayant redoublé au moins une fois	N'ayant jamais redoublé	pcs défavorisée	pcs moyenne	pcs favorisée	pcs très favorisée
Filles	58,8	61,3	60,7	59,8	68,8	60,2
Garçons	47,6	53,5	51,3	52,1	52,0	52,0

Tableau 94. Moyenne des scores en compétences d'initiative en fonction du genre, du redoublement et des pcs

Ici comme dans d'autres cas, il convient de s'interroger sur les éventuels liens de causalité à établir – ou non – entre les deux variables. En ce qui concerne le genre des élèves, sur lequel il est objectivement impossible d'agir, il est évident que les élèves ne sont pas *devenues* filles parce qu'elles savaient prendre des initiatives.

Il en va tout autrement pour les *bons* élèves ou ceux qui n'ont jamais redoublé : sont-ce leurs compétences en initiative qui ont contribué à façonner leur carrière d'élèves scolairement performants et qui ne redoublent pas ou bien leurs bons résultats scolaires et le fait qu'on leur fasse confiance en ne les faisant pas redoubler qui ont favorisé petit à petit leur prise d'initiative ? La question n'est pas rhétorique ; elle s'éclaire d'ailleurs de la décomposition de la compétence d'initiative en trois autres qualités.

En effet, si l'on décompose les scores *prise d'initiative* en ses trois composantes (curiosité, créativité et motivation), on garde dans chacun des modèles obtenus le fait d'être une fille et un bon élève comme facteurs favorisant chacune de ces compétences. Mais on gagne parfois d'autres variables dont l'apparition peut être diversement interprétable :

Curiosité : f(x) = (*genre, résultats scolaires*)		M1 **Curiosité** f(x) = (*genre, résultats scolaires*)		M2 **Créativité** f(x) = (*genre, résultats scolaires, pcs*)		M3 **Motivation** f(x) = (*genre, résultats scolaires, redoublement*)	
référence	active	coef.	t.	coef.	t.	coef.	t.
garçon	**fille**	9,7	***	6,8	***	8,0	***
moyenne scolaire *faible* moyenne scolaire *médiane*	**moyenne scolaire *forte***	5,6	**	5,0	**	7,2	***
pcs défavorisée pcs moyenne pcs très favorisée	**pcs favorisée**			8,1	**		
élève ayant redoublé au moins une fois	**élève n'ayant jamais redoublé**					4,9	*
constante		46,2		47,9		52,8	
%age de variance expliquée		9,6		7,3		11,5	

Tableau 95. Modèles expliquant la plus forte part de variance de la curiosité, de la créativité et de la motivation

- Les ***curieux*** restent des *curieuses*, et de *bonnes* élèves. Seule la variable du **genre** peut amener le modèle à expliquer plus de 9, 6 % de la variance des scores dans ce domaine.

- Les ***créatifs***, en revanche, s'il s'agit bien également de *créatives* et de *bonnes* élèves, gagnent encore davantage à être issus d'une famille socioprofessionnellement **favorisée** (+ 8 points). Marie DURU-BELLAT et Agnès VAN ZANTEN (2006 : 215) soulignent d'ailleurs que *les parents des classes moyennes et supérieures accordent plus d'importance* […] *à l'indépendance et à la créativité* que ceux des milieux populaires. Notons cependant qu'il ne s'agit pas ici d'un parallélisme entre le haut niveau socioprofessionnel des parents et les scores en créativité des enfants. Au contraire, d'ailleurs, puisque le fait d'être issu d'une famille *très* favorisée socioprofessionnellement (chefs d'entreprise, cadres et professions intellectuelles supérieures, instituteurs) ferait plutôt baisser les scores (quoi que de manière non significative). C'est bien de l'appartenance à une certaine catégorie socioprofessionnelle dont il s'agit ici, celle où, sous le vocable de *favorisé B*, se groupent les professions dites *intermédiaires* (sauf les instituteurs), et les retraités cadres.

- Les ***motivés***, enfin, avant tout *motivées* et *bonnes* élèves ont également une autre particularité : il s'agit d'élèves **n'ayant jamais redoublé** (le gain de score est alors de presque 5 points significatifs). La motivation est-elle la cause ou l'effet du non redoublement, c'est ce que le simple calcul statistique ne permet pas ici de déterminer. Il n'en reste pas moins que les écarts de moyennes dans le domaine de la motivation entre redoublants et non redoublants sont éloquents, et plus encore si l'on considère les seuls garçons.

	Ayant redoublé au moins une fois	N'ayant jamais redoublé
Filles	62,0	68,5
Garçons	49,5	60,6
Ensemble	54,8	64,7

Tableau 96. Moyenne des scores en motivation en fonction du genre et du redoublement

Les compétences relevant de l'initiative, telles que déclinées dans notre enquête (et dans le *Socle*) en *curiosité, créativité* et *motivation,* semblent donc, presque autant que les compétences sociales, pouvoir s'expliquer pour une part non négligeable par l'une ou l'autre de nos variables hors *effet établissement*. Près de 16 % de la variance des scores sont ici expliqués par le genre de l'élève et par sa moyenne générale – pour peu qu'elle soit élevée. Il reste que le rapport filles/garçons n'est pas exactement le même dans les trois établissements de l'enquête, et que les politiques de notation (à moins qu'il ne s'agisse également du niveau des élèves) ne sont pas strictement identiques. L'établissement qui compte le plus de filles parmi ses effectifs d'élèves de 3ème (+ 2 % par rapport à la moyenne des trois établissements) est d'ailleurs également celui dont les élèves déclarent les moyennes générales les plus élevées (+ 1 point sur 20 par rapport aux moyennes des trois établissements, soit + 5 %). Il relèvera du propos du chapitre suivant de déterminer s'il s'agit également de l'établissement dans lequel les scores en prise d'initiative sont les meilleurs et de discerner ce qui est attribuable ou non à l'effet établissement.

Le « bon » élève serait plus civique que social

Nous avons délibérément fait passer au premier plan la recherche des meilleures combinaisons de variables pouvant expliquer la variance des scores correspondant à l'une ou l'autre des compétences des sixième et septième piliers du *Socle*. Cela dit, il est concevable de considérer ces groupements de compétences comme n'étant pas seulement des fins en soi, mais des outils au service de l'acquisition d'autres compétences – **disciplinaires**, par exemple.

Sacrifions donc à cette option le temps de tenter de mettre en lumière les rapports que peuvent entretenir les compétences sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative, avec les **résultats scolaires**, du moins avec leur indicateur dans cette enquête, à savoir la moyenne générale estimée par l'élève.

Il s'agit donc, comme lorsque nous avons élaboré un modèle prenant cette moyenne pour variable à expliquer, de tenter d'autres modèles intégrant, comme variables explicatives, cette fois, les indices agrégés de compétences sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative.

Opération préalable à cette modalisation, la partition en trois classes de chaque groupement de données, permettant d'obtenir des variables dichotomiques dont l'intégration dans des régressions linéaires rend les résultats plus facilement comparables entre eux. Nous allons donc, pour chacun des quatre indices agrégés, déterminer trois groupes d'élèves faibles, moyens et forts dans le domaine considéré :

	Indice de maîtrise des compétences sociales	Indice de maîtrise des compétences civiques	Indice de maîtrise des compétences d'autonomie	Indice de maîtrise des compétences d'initiative
Les scores du groupe d'élèves les plus faibles sont inférieurs à…	64,2	61,0	55,6	50,0
Valeur médiane	70,7	66,6	66,7	56,7
Les scores du groupe d'élèves les plus forts sont supérieurs à…	75,6	72,1	77,7	61,7

Tableau 97. Répartition en trois classes des scores obtenus aux compétences des VI^e^ et VII^e^ piliers.

Nous créons ensuite pour chacun des quatre indices une nouvelle variable *appartient au groupe des élèves ayant les meilleurs scores à* l'indice correspondant, et l'opposons dans nos modèles aux deux autres groupes (scores médians et faibles). Nous tentons alors une régression linéaire à partir du modèle suivant :

Résultats scolaires : f (x) = (*score social, score civique, score autonomie, score initiative*)

Cette fonction, censée expliquer les résultats scolaires de l'élève, les explique effectivement à hauteur de 12 % (R-deux de 0,119), mais implique quelques réserves :

- d'une part, la variable *score social* ne produit pas les résultats escomptés. Non seulement l'appartenance au groupe des élèves ayant les meilleurs scores en **compétences sociales** ne rapporte aucun point de score dans le domaine scolaire, mais encore cela en coûte. Ces élèves, performants au niveau des compétences sociales, ont en moyenne des **résultats scolaires inférieurs** de 3 points significatifs à ceux de leurs camarades (soit 0,6/20 points).
- d'autre part, la variable *score autonomie* ne produit pas de gain de points significatifs et devra donc être retranchée du modèle.

De fait, le meilleur modèle expliquant les performance scolaires avec les compétences des VI^{e} et VII^{e} piliers est le suivant :

Résultats scolaires : f (x) = (*score social, score civique, score initiative*)

Mais ce dernier laisse apparaître que si ce sont bien les meilleurs scores en compétences civiques et en initiative qui peuvent laisser prévoir les meilleures moyennes générales, ce sont les élèves qui obtiennent des scores médians en compétences sociales (c'est-à-dire ni les meilleurs, ni les pires) qui réussissent le mieux scolairement parlant.

Résultats scolaires		M1 f(x) = (*score social, score civique, score autonomie, score initiative*)		M2 f(x) = (*score social, score civique, score initiative*)	
référence	active	coef.	t.	coef.	t.
plus mauvais score social *score social médian*	***meilleur score social***	- 3,3	**		
plus mauvais score social *meilleur score social*	***score social médian***			2,9	*
plus mauvais score civique *score civique médian*	***meilleur score civique***	4,9	***	4,5	***
plus mauvais score autonomie *score autonomie médian*	***meilleur score autonomie***	0,9	n.s.		
plus mauvais score initiative *score initiative médian*	***meilleur score initiative***	7,0	***	6,0	***
constante		57,7		56,7	
%age de variance expliquée		11,9		11,4	

Tableau 98. Modèle expliquant la plus forte part de variance de la moyenne générale à l'aide de toutes les compétences des VI^{e} et VII^{e} piliers

Seules les **compétences civiques** et **l'initiative** semblent servir les résultats scolaires ; en ce qui concerne les compétences sociales, ce ne sont ni les meilleurs élèves ni les pires en ce domaine qui obtiennent les meilleures moyennes générales, mais ceux qui se situent dans le tiers médian – ni bon, ni mauvais.

Si nous avions souhaité expliquer la performance scolaire avec les données de notre enquête, il nous eût été possible d'en expliquer plus d'un quart avec le modèle suivant :

Résultats scolaires : f(x) = (*redoublement, pcs, genre*)

La performance scolaire s'expliquerait donc pour **plus d'un quart** par le non-redoublement, le milieu d'origine très favorisé et… le fait d'être une fille.

Si, en revanche, on tient à n'expliquer cette réussite que par la maîtrise des compétences des VI^{e} et VII^{e} piliers, nous ne parvenons déjà plus à en expliquer **qu'un huitième**, avec le modèle suivant :

Résultats scolaires : f (x) =(*score social, score civique, score initiative*)

Il est enfin possible d'obtenir, avec nos variables, un modèle expliquant plus de 30 % de la variance des scores en moyenne des résultats scolaires. Il suffit pour cela de fusionner les deux modèles précédents, ajoutant aux variables de redoublement et de PCS les variables de scores initiative, civique et social selon les modalités ci-dessus décrites (l'appartenance au groupe des élèves les meilleurs en initiative et en compétences civiques, ainsi qu'au groupe des élèves ayant un score médian en compétences sociales). Nous avons exclu de ce modèle la variable *genre*, le gain de points pour les filles devenant, dans ce cadre, non significatif.

Résultats scolaires : f(x) = (*redoublement, pcs, score initiative, score civique, score social*)

Résultats scolaires : f(x) = (*redoublement, pcs, score initiative, score civique, score social*)		M1		M2		M3		M4		M5		M6	
référence	active	coef.	t.	coef.	t.	coef.	t.	coef.	t.	coef.	t.	coef.	t.
élève ayant redoublé au moins une fois	**élève n'ayant jamais redoublé**	12,5	***									10,9	***
pcs défavorisée pcs moyenne pcs favorisée	**pcs très favorisée**			6,3	***							4,5	***
plus mauvais score social meilleur score social	**score social médian**					2,9	***					2,4	**
plus mauvais score civique score civique médian	**meilleur score civique**							4,9	***			2,9	***
plus mauvais score initiative score initiative médian	**meilleur score initiative**									6,2	***	5,3	***
constante		51,9		59,4		60,2		59,6		59,0		48,4	
pourcentage de variance expliquée		21,2		5,5		1,3		3,7		6,1		**31,0**	

Tableau 99. Modèle expliquant la plus forte part de variance de la moyenne scolaire

L'éducation à la citoyenneté et le sens de l'initiative aident apparemment un peu l'élève à améliorer ses performances scolaires, tandis qu'il lui suffit de se situer dans le groupe médian des scores d'élèves en compétences sociales pour gagner des points, et que l'autonomie ne sert visiblement pas sa réussite au collège.

Cela dit, ces variables n'expliquent, selon ces modalités, qu'entre 1 et 6 % de la variance de la moyenne générale, ce qui reste fort modeste. La plus grande prudence s'impose donc en ce qui concerne de très **hypothétiques liens causals** entre l'acquisition des compétences des sixième et septième piliers d'une part et les performances purement scolaires d'autre part. Nous en resterons donc, pour notre part, au parti que nous avons pris de tenter des modélisations expliquant non la réussite scolaire, mais l'acquisition de compétences transversales.

Au terme de ce chapitre 5.2., dont le but était de déterminer les variables socio-démographiques (hors variables établissements) susceptibles d'avoir une incidence sur l'acquisition des compétences sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative, nous arrivons à des résultats assez inégaux. Les modèles qu'il nous a été possible de construire avec les données de notre enquête n'expliquent pas tous la même proportion de variance des scores dans ces domaines :

- Avec le modèle f(x) = (*genre, pcs*), il est possible d'expliquer un cinquième de la variance des scores en **compétences sociales** avec des gains de points significatifs pour les filles, et les élèves issus de PCS *défavorisée*. Le modèle f(x) = (*genre, résultats scolaires*) permet d'expliquer un sixième de celui des scores en **initiative** en choisissant les modalités *fille* et *moyenne générale élevée*. Si l'on excepte la constante *fille*, qui est vraiment l'élément constituant fondamental de tous nos modèles, nous avons là deux modèles qui prennent des directions bien différentes. D'un côté, les compétences sociales, pour lesquelles l'humilité adoptée par les classes sociales les moins favorisées influe sur les scores à hauteur de 6 points. De l'autre, les compétences d'initiative qui semblent requérir un bon niveau scolaire (à moins qu'elles ne l'aient favorisé) avec un gain de score comparable. L'un et l'autre de ces deux modèles expliquent entre 15 et 20 % de la variance des scores ; ce sont – tout étant relatif – nos deux modèles les plus fortement explicatifs.

- Les deux modèles qui le sont le moins sont par conséquent les deux autres :
  f (x) = (*fratrie, genre, pcs*), rendant compte de l'explication de la variance des scores **en compétences civiques** à hauteur d'à peine 6 %, si l'on retient les modalités *enfant unique, individu de sexe féminin, pcs très favorisée*, et f(x) = (*genre, lieu de résidence*), expliquant 5 % de la variance des scores en **autonomie** en retenant les *individus de sexe féminin* et ceux qui *résident dans la commune du collège*. Ici aussi, le fait d'être une fille joue sur les scores, un peu dans le cadre des compétences civiques (+ 4 points), davantage dans celui des compétences d'autonomie (+ 11 points). Mais ce qui différencie avant tout ces deux modèles faiblement explicatifs, ce sont les autres facteurs : résider dans la commune d'implantation du collège fait gagner plus de 6 points d'autonomie, tandis qu'un enfant unique, de surcroît issu d'un milieu très favorisé gagnera près de 13 points en compétences civiques.

Les **modélisations** que nous avons tentées dans ces domaines, diversement explicatives des performances des élèves, ne sont donc **pas des fins en soi**. Elles présentent certes l'avantage de renseigner sur les relations entre les différentes compétences, ce qui en favorise l'acquisition et déterminer les contextes dans lesquels elles se développent le mieux. Mais l'utilité de ces modèles dépasse ces simples constats. En leur ajoutant tour à tour la variable de chaque collège, ces modèles mettront en lumière les ***effets établissements***. Ils permettront d'isoler ce qui est dû à ce seul effet, ils souligneront également quels types de population bénéficient ici – et là – des différents dispositifs d'éducation aux compétences sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative mis en place dans les trois collèges de notre enquête.

Certes, et ce chapitre 5 ne cherche nullement à l'occulter, les données de notre enquête sont basées sur les déclarations des élèves. Certes, l'élève moyen dont nous avons ci-avant dessiné les contours n'a pas vocation à être très exactement la représentation de la population française de tous les élèves de fin de collège. Bourguignon, plus rural et redoublant moins que la moyenne nationale, il est cependant le reflet d'un échantillon où la parité filles/garçons est respectée et où les variables de professions et catégories sociales, prises en compte à chaque niveau de l'analyse, n'engendrent de ce fait pas de biais indésirables.

Sans être l'archétype du collégien français, notre élève moyen peut donc pour le moins constituer un point de repère pertinent pour positionner ses camarades en ce qui concerne leur manière d'appréhender les compétences sociales et civiques d'une part et de vivre leur autonomie et leur prise d'initiative d'autre part.

Il est utilisé de ce fait davantage comme l'un des outils de comparaison des élèves entre eux qu'en tant que mètre-étalon des attitudes intégrées lors d'autant de curricula réels.

Précisément, c'est de ces comparaisons que nous avons déduit le choix des variables qu'il était possible de retenir pour émettre, tester et, le cas échéant, valider nos hypothèses en ce qui concerne les facteurs contextuels susceptibles d'influencer les élèves dans le domaine des valeurs.

Tous les scores sont en effet marqués par le **genre** (sauf pour la capacité à faire un choix d'orientation). Les PCS ou le **lieu** de résidence influent également sur les résultats des élèves en compétences *sociales*, *civiques* et d'*autonomie* (mais pas, il est vrai, en *initiative*).

D'autres variables intègrent les modèles explicatifs, différents selon la nature des scores sur lesquels elles influent : taille de la fratrie, redoublement, résultats scolaires...

A partir de la construction statistique que représente l'**élève moyen**, nous avons opéré un certain nombre de modélisations qui ont d'ores et déjà permis de parvenir à certains résultats.

En particulier, nous voyons poindre certaines incompatibilités entre les caractéristiques des populations les plus performantes dans le domaine des compétences **sociales** (PCS **défavorisées**) et celles qui réussissent le mieux dans les compétences liées au **civisme** (PCS **favorisées**).

L'élève moyen de notre enquête face aux compétences sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative

Il est respectueux de lui-même (adhésion de presque 80 % des élèves), mais réprouve le racket davantage que les attouchements, et est particulièrement tolérant en ce qui concerne l'ébriété du week-end…

Il est respectueux des autres presque dans les mêmes proportions, sauf s'il s'agit du respect de l'autre sexe. Alors seulement, l'élève moyen*ne* tolèrera davantage que son camarade les discriminations sexistes quand bien même elle en serait la victime.

L'élève moyen est peu violent dans le cadre scolaire, et les conflits engendrés par le travail en groupe engendrent moins de réactions musclées que les provocations extérieures à la vie du collège. La jalousie est l'une de ces provocations, encore est-elle moins violemment ressentie que l'emprunt forcé d'un scooter…

Le sens de la responsabilité semble en revanche lui échapper (les scores dans ce domaine sont de 30 % inférieurs à ceux du respect de soi, par exemple), et celui de la solidarité est à peine plus développé.

Il connaît imparfaitement ses droits (4 items réussis sur 7).

Il s'informe à l'aide de différents médias qu'il consulte environ une fois par semaine (pour chacun d'entre eux).

Il est prêt à voter pour les grandes consultations nationales, mais ne souhaite pas s'impliquer davantage dans d'autres activités civiques.

L'élève moyen participe à des activités extrascolaires, mais est partagé quant à la nécessité d'en découvrir de nouvelles. Sa soif d'apprendre est, de même, toute relative.

Il reconnaît l'influence de ses parents sur ses choix et valeurs (74 %) bien davantage que celle de ses professeurs (18 %).

Il est capable (80 %) de formuler un choix d'orientation plus précis que la simple seconde générale… Il est moins enclin (50 % seulement) à envisager éventuellement un autre choix.

Il est moyennement curieux, même s'il se dit intéressé par les résultats de l'enquête.

Il est modérément créatif et pense majoritairement que *tout ce qui est fait mérite d'être bien fait.*

Il est à peine plus motivé, et se dit mécontent de se lever le matin pour aller au collège.

Principaux modèles explicatifs des performances en compétences sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative

Indice global de maîtrise des compétences sociales :
f(x) = (*genre, pcs*) [R-deux = 0,198]

Indice global de maîtrise des compétences civiques :
f (x) = *(fratrie, genre, pcs*) [R-deux = 0,057]

Indice global de maîtrise des compétences d'autonomie :
f(x) = (*genre, lieu de résidence*) [R-deux = 0,050]

Choix d'un secteur professionnel :
f(x) = (*redoublement, lieu de résidence, pcs*) [R-deux = 0,038]

Indice global de maîtrise des compétences d'initiatives :
f(x) = (*genre, résultats scolaires*) [R-deux = 0,169]

Dans le domaine de l'autonomie, c'est davantage le contexte local (urbain) que social qui favorise la performance, alors que les résultats scolaires semblent corrélés à la qualité de la prise d'initiative.

Ces tendances, même s'il est difficile d'en élargir la portée à une population plus importante, vont nous permettre, en contexte, d'isoler plus pertinemment les variables liées à l'établissement dont nous étudierons au chapitre suivant l'impact sur les attitudes des élèves dans les domaines touchant aux valeurs.

6. Trois politiques d'établissement, trois profils de réussite ?

Si l'enquête menée auprès de nos 300 élèves prévoyait un certain nombre de variables contextuelles susceptibles d'expliquer les déclarations des élèves dans le domaine des attitudes sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative, elle n'a pas, en revanche, placé l'élève en position d'évaluer son propre établissement et d'en juger les caractéristiques. Des choix éducatifs et pédagogiques des équipes aux contraintes d'organisation locales, en passant par les spécificités des populations, nous chercherons donc également au-delà des déclarations des élèves ce qui peut éventuellement se répercuter sur leurs positionnements axiologiques.

Nous **décrirons** successivement chacun des trois **établissements** en adoptant un positionnement le plus extérieur possible à chacun d'eux et en nous servant d'indicateurs de nature comparable. Le contexte de l'établissement se déduit d'observations assez simples à opérer à partir du questionnaire qui prévoyait une page destinée à lister ces caractéristiques, recoupées de l'observation directe des lieux en question.

Ces considérations descriptives étant établies, nous chercherons à déterminer **l'impact de la fréquentation** de tel établissement plutôt que de tel autre sur la réussite des élèves dans le domaine des compétences retenues dans l'enquête – si impact il doit y avoir.

Enfin, ultime étape de cette recherche, nous tenterons d'**expliquer ces réussites** – et les échecs qui leur sont corolaires. Etant donné le petit nombre des collèges concernés par ce travail, il ne pourra s'agir ici que d'esquisser des hypothèses, étayées partiellement par des indicateurs plus analytiques, comme les documents réglementaires internes aux établissements et le témoignage de certains de ses acteurs. Nos conclusions – forcément, donc, partielles – n'auront d'autre ambition que celle d'apporter à l'exploration de quelques pistes de travail l'éclairage d'une étude empirique.

6. 1. Des collèges contrastés

C'est le croisement de différentes sources d'information que nous nous proposons à présent d'opérer, de façon à obtenir trois portraits d'établissement. Il s'agit dans un premier temps d'observer les caractéristiques **socio-professionnelles**, **familiales**, **géographiques** et **scolaires** de trois populations d'élèves assez contrastées et dont les différences peuvent expliquer une part de la variance des scores dans les différents domaines qui nous intéressent ici. Avant donc d'inférer du moindre effet-établissement, il est nécessaire de connaître les élèves de ces établissements, le *climat sociologique* qu'ils peuvent y créer ou tout simplement les scores qu'ils pourraient y obtenir si ces derniers dépendaient des populations d'élèves, en dehors de toute action pédagogique et éducative des établissements.

Les indications que nous avons recueillies sur la population de chacun des établissements proviennent de plusieurs sources complémentaires : d'une part, les déclarations des élèves eux-mêmes, et notamment celles provenant de la première page du questionnaire, d'autre part d'entretiens que nous avons eus avec les équipes de direction (principaux, principaux adjoints et conseillers principaux d'éducation (CPE)). Bien entendu, un certain nombre d'autres renseignements, concernant notamment la géographie des secteurs de recrutement des établissements, peuvent être obtenus par la simple observation, ou la consultation de documents et sites Internet accessibles au public.

- **Les indicateurs de l'enquête** rendent compte de renseignements fournis par les élèves eux-mêmes. Ils précisent, nous l'avons vu, leur milieu socioprofessionnel (profession des deux parents) et la structure de la cellule familiale (taille de la fratrie, nombre de frères et sœurs aînés, cadets, mère au foyer…). Ils recensent également les communes de résidence des élèves, donnée que nous avons le plus souvent utilisée pour savoir s'ils habitaient ou non la commune d'implantation du collège. Ils fournissent enfin un certain nombre de renseignements liés à la scolarité des élèves, en terme de carrière (âge, redoublements, classes redoublées), de résultats (moyenne générale estimée) ou d'appétences (disciplines préférées, les moins aimées…).

- **Les personnels de direction et de *Vie scolaire*** nous ont fourni des indications moins chiffrées, mais proches du terrain et du ressenti des équipes face aux populations d'élèves qui sont les leurs. Leur appréciation des proportions d'élèves des différentes catégories socioprofessionnelles et des lieux de résidence est assez proche des observations déductibles des déclarations des élèves, ce qui donne d'autant de crédit à leur regard de professionnel sur le contexte sociogéographique de ces particularismes locaux. Ces interlocuteurs n'ont en revanche pas pour mission de s'immiscer dans la complexité de chaque foyer ; même s'il leur a été possible de nous donner quelques anecdotes représentatives de l'idée qu'ils peuvent avoir de la vie des familles, ces récits sont forcément empreints d'une subjectivité dont il convient de tenir compte.

  Dans le domaine des résultats scolaires, enfin, les données disponibles sont non seulement chiffrées (pourcentage d'élèves de 3ème reçus au Diplôme National du Brevet (DNB), mais également complémentaires des estimations des élèves. Si, au niveau individuel, ces indications ne sont pas exploitables du fait de l'anonymat observé dans l'enquête et par les personnels des trois collèges, il peut s'avérer intéressant de mettre en relation les moyennes générales de chaque établissement et leurs proportions d'élèves titulaires du Brevet à l'issue de leur scolarité au collège.

- **Les données observables ou librement accessibles** au public sont presque exclusivement d'ordre géographique : les trois établissements choisis étant chacun assez typé selon son lieu d'implantation, la consultation de simples cartes routières, plans de ville ou schéma de transports urbains peut conduire à des observations d'autant plus utiles que la commune de résidence de chaque élève nous est par ailleurs connue.

En amont de cet examen des caractéristiques des populations des établissements, nous passerons rapidement sur les **spécificités génériques** de chacun des trois collèges. En effet, malgré l'importance de la variable *genre* sur la plupart des scores observés dans cette enquête, les écarts nous semblent trop faibles – et selon toute vraisemblance, fortuits – pour constituer un caractère significatif des populations d'élèves. Signalons cependant que la proportion moyenne de filles s'établit dans notre enquête à 49,3 %. Cette proportion est inférieure de 1,7 % au collège George Sand, de 0,9 % dans le collège Gustave Flaubert. Elle est supérieure de 2,1 % dans le collège

Emile Zola. En aval de cette présentation des établissements, nous terminerons ce chapitre par l'exposé des données des **scores bruts** dans les différentes compétences étudiées.

6.1.1. Modestes ici et là, très aisés là-bas

L'enquête nous fournit des indications à propos du **milieu socioprofessionnel** des élèves, à commencer par les professions de chacun des parents, que nous avons notées en toutes lettres, puis codées en quatre catégories, suivant les quatre *postes* de la classification adoptée par la DEP (2003 : 86) :

		Ensemble	George Sand	Gustave Flaubert	Emile Zola
Elèves ***défavorisés*** (enfants d'ouvriers, retraités ouvriers et employés, chômeurs n'ayant jamais travaillé, de personnes sans activité professionnelle)	Pourcentage	**20,4**	**29,6**	**9,5**	**18,9**
	Effectif	*60*	*37*	*9*	*14*
Elèves à PCS ***moyen*** (enfants d'agriculteurs exploitants, artisans et commerçants (et retraités correspondants), employés)	Pourcentage	**40,1**	**53,6**	**14,7**	**50,0**
	Effectif	*118*	*67*	*14*	*37*
Elèves ***favorisés*** (enfants de professions intermédiaires (sauf instituteurs), retraités cadres et des professions intermédiaires)	Pourcentage	**10,2**	**8,8**	**14,7**	**6,8**
	Effectif	*30*	*11*	*14*	*5*
Elèves ***très favorisés*** (chefs d'entreprise, cadres et professions intellectuelles supérieures, instituteurs)	Pourcentage	**26,5**	**6,4**	**58,9**	**18,9**
	Effectif	*78*	*8*	*56*	*14*
Enfants d'agriculteurs	Pourcentage	**3,7**	**8,0**	**1,1**	**0,0**
	Effectif	*11*	*10*	*1*	*0*

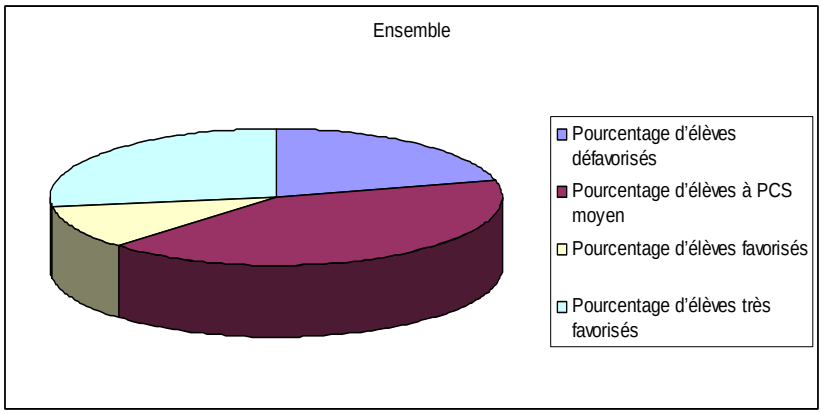
Tableau 100. Descriptif des populations d'élèves de l'enquête

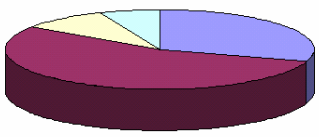
Le CPE du collège Zola nous précise qu'en 2005-2006, l'établissement n'accueillait pas les enfants du quartier réputé *difficile* de l'agglomération, lesquels étaient scolarisés au collège Albert Camus. La population de Zola était alors plutôt favorisée, avec des élèves issus de catégories socioculturelles supérieures à la moyenne et d'autres venant de zones rurales de la

grande couronne. Suite à la fermeture du collège Albert Camus en 2006, les élèves du quartier voisin et réputé *sensible*, dont une *forte proportion* est *issue de familles immigrées* sont en partie scolarisés au collège Emile Zola. Pour les deux autres établissements, il semble que la répartition des élèves dans les différentes PCS n'ait pas connu d'évolutions sensibles durant les trois dernières années.

Nous avons quoi qu'il en soit trois *tonalités sociologiques* assez contrastées :

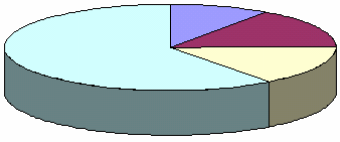
- Le collège ***George Sand*** rassemble la population la plus modeste, avec 84 % d'élèves de PCS *moyenne* ou *défavorisée* (y compris les 8 % d'agriculteurs, classés en PCS moyenne).
- Le collège ***Emile Zola*** qui compte 73 % d'élèves de PCS *moyenne* ou *défavorisée*, scolarise également 20 % d'élèves *très favorisés*.
- Dans le collège ***Gustave Flaubert***, 75 % des élèves sont *favorisés* ou *très favorisés*, les défavorisés ne représentant qu'à peine 10 % de l'effectif.





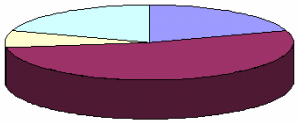
Collège *George Sand* :

54 % d'élèves moyens ( )
30 % d'élèves défavorisés ( )
10 % d'élèves favorisés ( )
6 % d'élèves très favorisés ( )



Collège *Gustave Flaubert* :

60 % d'élèves très favorisés ( )
15 % d'élèves favorisés ( )
15 % d'élèves moyens ( )
10 % d'élèves défavorisés ( )



Collège *Emile Zola* :

53 % d'élèves moyens ( )
20 % d'élèves défavorisés ( )
20 % d'élèves très favorisés ( )
7 % d'élèves favorisés ( )

Figure 20 – Répartition des effectifs d'élèves selon les pcs

6.1.2. Familles nombreuses, familles heureuses

Nous avions fondé beaucoup d'espoirs sur l'influence des caractéristiques familiales (importance et place dans la fratrie, travail de la mère…) sur les compétences transversales auxquelles nous nous intéressons. Nous avons dû en rabattre. Seule l'importance de la fratrie, dont nous avons vu que les données pouvaient intégrer une marge d'erreur considérable du fait que certains élèves avaient pu se compter au nombre de leurs propres frères et sœurs, explique une part (modeste) de la variance des scores dans le domaine du **respect des autres** (- 4,6 points** avec un R-deux de 0,017). Autrement dit, les enfants issus des **fratries les plus importantes** seraient un peu **moins respectueux des autres** que les enfants uniques ou n'ayant qu'un seul frère ou qu'une seule sœur. Symétriquement, les **enfants uniques** voient dans notre enquête leurs scores en **compétences civiques** gagner + 9 points significatifs (R-deux de 0,017 également), montrant par là que les valeurs civiques du *Socle* étaient probablement transmises également par l'intermédiaire des parents, et que le fait de n'avoir qu'un seul enfant à qui les inculquer favorisait très légèrement cet apprentissage.

- Soulignons tout d'abord les différences inter-établissement en ce qui concerne les **familles *les plus* nombreuses** : même si les imprécisions du questionnaire placent de manière indécise la barre à deux ou à trois enfants par fratrie, ces fratries *les plus* nombreuses représentent une part bien plus importante dans le collège rural George Sand que dans les deux autres collèges plus citadins.

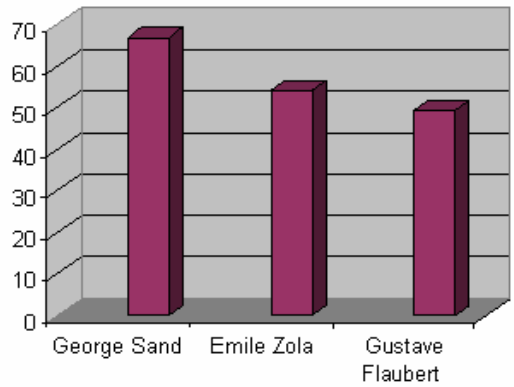


Figure 21 – Pourcentage d'élèves issus de familles *nombreuses*

- Notons ensuite la proportion d'**enfants uniques**, au regard de laquelle le collège Flaubert se distingue encore sensiblement des autres. Les élèves y sont en effet dix fois plus nombreux à n'avoir ni frère ni sœur qu'au collège George Sand : on est fondé à penser que l'habitat urbain – et le **prix du mètre carré** dans les quartiers avoisinant le collège Flaubert – se prêtent davantage aux petits foyers qu'à ceux que les grands espaces ruraux hébergent plus volontiers.

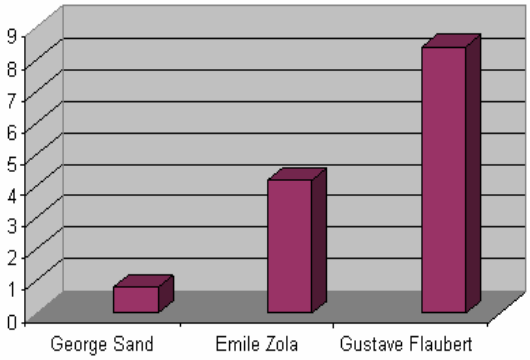


Figure 22 – Pourcentage d'enfants uniques

Cette hypothèse *foncière* s'accommode quoi qu'il en soit de la proportion d'enfants uniques dans le collège de zone périurbaine (Emile Zola), à mi-chemin entre celle du collège des beaux quartiers et celle du collège rural…

Cela dit, il n'est pas inutile de comparer les familles de nos trois collèges sur les autres aspects de leurs caractéristiques familiales, qui présentent, nous allons le voir, quelques disparités intéressantes.

- Il y a sans doute peu à apprendre des proportions d'élèves ayant plutôt des **aînés** et de ceux ayant plutôt des **cadets** : ces chiffres ressortissent en somme davantage du hasard que d'un véritable indicateur socio-familial. Néanmoins, on note davantage de cadets (ayant un ou plusieurs frère(s) ou sœur(s) aîné(s)) dans le collège abritant la population la plus aisée (Flaubert) : quoique nos données n'intègrent pas cette variable, peut-être peut-on en déduire que **les parents d'élèves sont, dans ce collège, légèrement plus âgés** que dans les autres – puisqu'ils ont eu le temps de faire davantage d'enfants avant celui que nous avons interrogé.

- La proportion de **mères au foyer** est, à notre sens, plus significative : le taux le plus bas en est observé également dans ce collège Flaubert, où les pères sont déjà ceux dont les professions appartiennent aux PCS les plus hautes[145]. Indépendamment de toute action éducative des mères sur les compétences sociales de leurs enfants – action dont nous ne sommes pas parvenu à mettre en lumière les effets dans le cadre de cette enquête – les foyers des élèves de Flaubert disposent probablement de revenus moyens encore plus conséquents que si la proportion de mères au foyer avait été plus importante.

[145] Rappelons que, par convention, les PCS sont codées en fonction de l'emploi occupé par le père ou – seulement à défaut – par la mère…

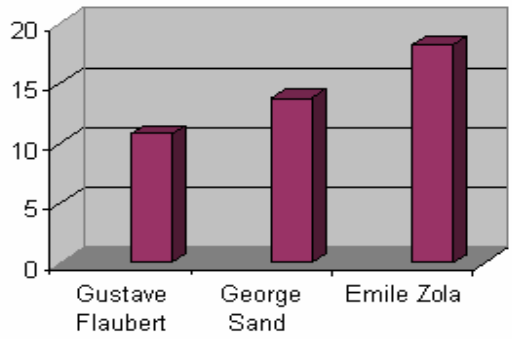


Figure 23 – Pourcentage de mères au foyer

Par ailleurs, les mères des élèves de George Sand, en zone rurale, si elles sont moins nombreuses à travailler en-dehors de chez elles que celles du collège urbain et aisé Gustave Flaubert, elles le sont davantage que celles du collège périurbain Emile Zola.

Nous avons en tout état de cause un collège Gustave Flaubert dont les familles d'élèves présentent des caractéristiques bien particulières : peu de mère à la maison, moins d'enfants par foyer et même des élèves plus souvent cadets qu'aînés, laissant supposer que les parents y sont plus âgés. Symétriquement, les élèves du collège rural George Sand sont sensiblement plus nombreux à grandir au sein de fratries plus importantes dont ils sont autant à être les aînés qu'à tenir la place de cadets. Entre les deux, le collège périurbain Emile Zola se tient dans une relative proximité des moyennes. Seule l'importante proportion de mères au foyer distingue les caractéristiques familiales des élèves de ce collège.

	Ensemble	George Sand	Gustave Flaubert	Emile Zola
	Moyennes			
Pourcentage d'élèves issus de familles nombreuses (?)	**55,4 %**	**67**	**49,5**	**54,1**
Pourcentage d'élèves enfants uniques	**4,2 %**	**0,8**	**8,4**	**4,2**
Pourcentage d'élèves ayant un ou plusieurs frère(s) ou sœur(s) aîné(s)	**59,5 %**	**57,6**	**61,7**	**60,0**
Pourcentage d'élèves ayant un ou plusieurs frère(s) ou sœur(s) cadet(s)	**56,8 %**	**59,2**	**49,5**	**61,3**
Pourcentage d'élèves dont la mère est au foyer	**13,9 %**	**13,8**	**10,8**	**18,3**

Tableau 101. Descriptif de la structure familiale des élèves de l'enquête

6.1.3. Collèges des villes, collège des champs

Nous avons, dans un souci de confidentialité, changé les noms des trois collèges en trois noms pour nous évocateurs d'un trait de caractère sociogéographique :

- **George Sand**, pour le collège ***rural***, à cause de l'attachement de cet auteur à sa terre natale et de l'empreinte de cette dernière dans sa littérature.
- **Emile Zola** pour le collège ***périurbain***, implanté en bordure d'une grande agglomération, à cause du talent de l'écrivain à décrire les situations du quotidien de la population modeste des faubourgs.
- **Gustave Flaubert** pour le collège ***urbain***, qui est aussi, nous l'avons vu, fréquenté par un public remarquablement aisé et pouvant évoquer la société bourgeoise que décrivit le grand prosateur de la fin du XIX^{e} siècle.

Si ces désignations ne signifient pas que chaque établissement puisse être considéré comme l'archétype du collège de tel ou tel type d'urbanisme, il est, à l'inverse, assez difficile de considérer chaque établissement indépendamment des caractéristiques géographiques de son lieu d'implantation.

Le ***collège George Sand*** est situé sur une commune de moins de 5 000 habitants, à plus de 70 kilomètres de la préfecture du Département.

Seul un quart des élèves interrogés habite sur cette commune, les autres se répartissant sur plus de 50 communes des alentours, dans un rayon d'une vingtaine de kilomètres autour de la ville du collège.

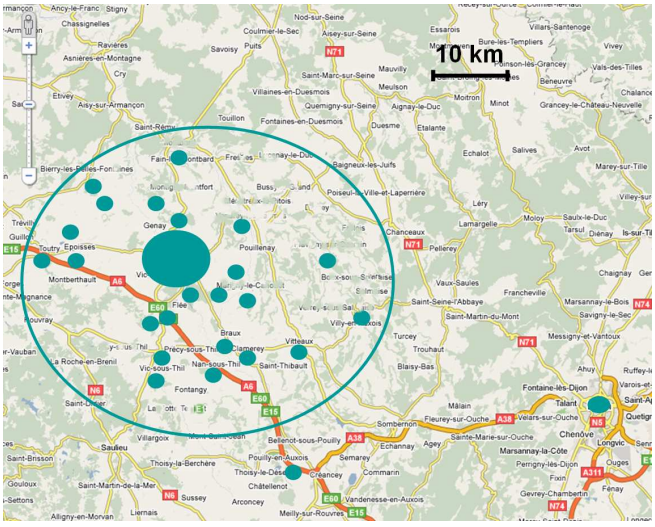


Fig. 24 – ***Le collège Sand et les communes de résidence de ses élèves***

La CPE de l'établissement décrit les élèves comme *sédentaires* et souhaitant le rester ; peu d'entre eux vont ne serait-ce que jusqu'à la préfecture du département pour des loisirs ou sorties. Ces derniers se limitent d'ailleurs le plus souvent, selon elle, aux *repas* et à la *télévision*.

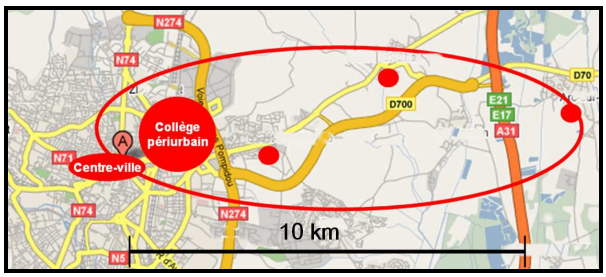


Fig. 25 – ***Le collège Zola et les communes de résidence de ses élèves***

Le ***collège Emile Zola*** est implanté à l'est d'une ville de plus de 150 000 habitants. A peine un quart des élèves interrogés y réside, les trois quarts restants étant répartis sur seulement 3 communes distantes de 3, 11 et 14 km du centre de la ville du collège.

Le ***collège Gustave Flaubert*** est situé à l'ouest de la même grande ville, mais sensiblement plus proche du centre-ville.

- 38 % des élèves interrogés résident cette ville
- 40 % habitent les deux communes limitrophes
- les autres se répartissent sur 13 autres communes.

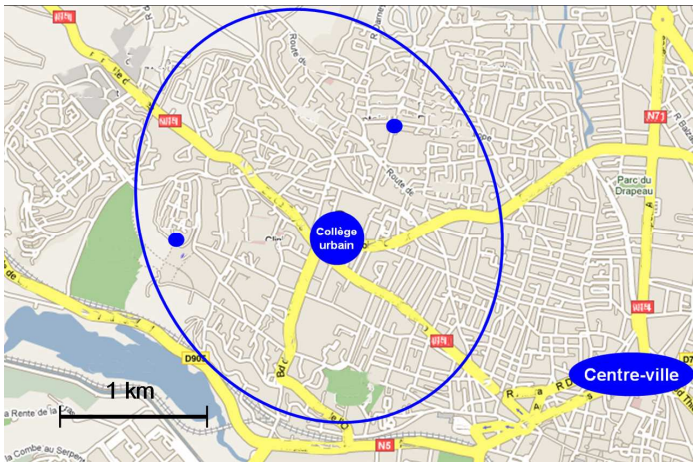


Fig. 26 – ***Le collège Flaubert et les communes de résidence de ses élèves***

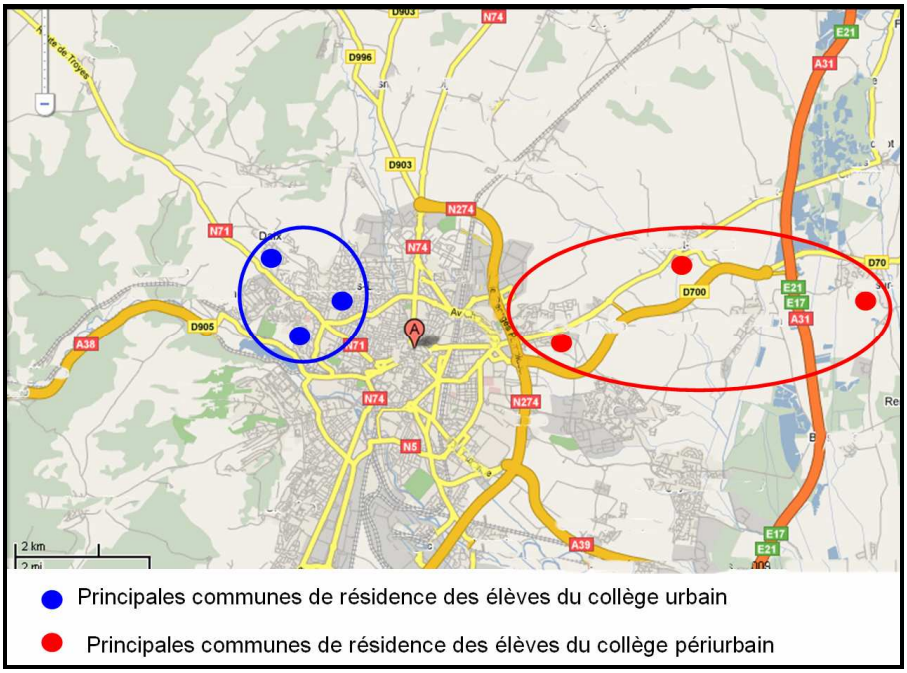


Fig. 27 : ***Principales communes de résidence des collèges Flaubert et Zola***

De plus, si l'on compare les trois principales communes de résidence des élèves du collège urbain qui n'habitent pas la commune d'implantation du collège et celles des élèves du collège périurbain, il apparaît assez rapidement que les **conditions d'accès à la ville** du collège ne sont pas les mêmes. Quand les élèves du collège urbain Flaubert peuvent se rendre en moins de 20 mn des limites de leur commune au centre de la ville du collège, il faut plus de 30 mn aux élèves du collège périurbain Zola pour aller de la plus proche de leurs communes de résidence au même centre à l'aide du même réseau de transports urbain[146]. Pour les deux autres communes périurbaines, cela devient plus compliqué, puisque le bus de ville ne va pas jusque là…

		Ensemble 294 élèves de 3ème	George Sand 125 élèves de 3ème	Emile Zola 74 élèves de 3ème	Gustave Flaubert 95 élèves de 3ème
Elèves résidant la commune d'implantation du collège	*Effectifs*	*83*	*30*	*17*	*36*
	Proportion au sein du collège	**28,2 %**	**23,3 %**	**23,0 %**	**37,9 %**
Elèves très favorisés	*Effectifs*	*78*	*8*	*56*	*14*
	Proportion au sein du collège	**26,5 %**	**6,4 %**	**18,9 %**	**58,9 %**

Tableau 102. Descriptif des populations d'élèves de l'enquête (lieu de résidence et pcs très favorisées)

Non seulement le collège urbain Gustave **Flaubert** compte la plus grande proportion d'élèves **résidant sur sa commune** d'implantation, mais il est également le plus facilement atteignable pour la plupart de ses élèves. Il est, de surcroît, fréquenté par la plus grande proportion d'élèves *très favorisés* de l'enquête, ce qui tend à montrer que les facilités d'accès au collège Flaubert se doublent de facilités sociales pour la plupart d'entre eux. A titre de comparaison, le prix du mètre carré dans l'immobilier ancien du secteur de recrutement de ce collège multiplie par 1,5 à 2 celui observé dans le quartier et les communes de recrutement du collège Emile Zola, à l'Est de la même agglomération[147].

[146] Source : http://www.divia.fr
[147] Source : http://www.lepoint.fr/actualites-immobilier/prix-du-metre-carre-dijon-quartier-par-quartier/1085/0/235226 [article publié le 03/04/2008]

Le CPE du collège Flaubert décrit effectivement ses élèves comme issus des catégories socio-professionnelles aisées, voire très aisées. Il ne manque cependant pas de préciser *qu'il n'y a pas qu'eux dans l'établissement*, et que l'axe *chic* qui va du centre-ville aux communes qui ne le sont pas moins au nord-ouest de l'agglomération, n'est pas le seul à considérer : perpendiculaire à ce dernier, on trouve un boulevard circulaire, aux abords duquel sont implantés plusieurs immeubles HLM. De plus, les élèves de Flaubert ne viennent selon lui pas tous du quartier… Rappelons pour mémoire que, selon les déclarations des élèves de notre échantillon, seul un élève sur cinq n'habite pas l'axe pré-cité.

6.1.4. Moyens, bons et meilleurs élèves

Une étude de Denis MEURET et Thierry MARIVAIN (1997 : 85) à propos des *inégalités de bien-être au collège* a montré que si le *sentiment de réussite scolaire* commande le bien-être, le *niveau scolaire réel* compte pour cela beaucoup moins. *Il en résulte que les élèves qui sont situés dans des classes ou des établissements dont le niveau moyen est faible (fort) surestiment (sous-estiment) très probablement leur réussite scolaire, et de ce fait, leur bien-être, si l'on ose dire.* Les caractéristiques scolaires des établissements – leur niveau moyen en terme de notes, de redoublement, de réussite au DNB – pourraient donc également interagir sur l'acquisition des compétences sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative, qui participent du *bien-être* dans un établissement scolaire. Les attitudes évaluées par l'enquête renseignent en effet sur les manifestations du respect, de la solidarité, de la capacité à faire des choix et à les assumer, de la motivation des élèves.

Les résultats scolaires ne sont cependant pas – tant s'en faut – au cœur de notre problématique. Nous n'avons qu'assez peu de données purement scolaires et les renseignements fournis par les différents collèges sur ce sujet sont, de plus, de natures et de consistances différentes, ce qui rend toute comparaison délicate sur ces bases parcellaires.

L'enquête fournit tout de même les estimations de leurs propres **moyennes générales** par les élèves et les déclarations de leurs éventuels **redoublements**. A cela peuvent être adjoints les pourcentages d'élèves reçus au **DNB** quoique calculés sur la population totale des élèves de 3ème du collège lorsque les deux autres indicateurs ne sont construits qu'à partir des seuls élèves ayant répondu à l'enquête (représentant entre 75 et 95 % de l'effectif total).

	Ensemble		George Sand		Gustave Flaubert		Emile Zola	
Moyenne générale estimée	**12,2**		**11,5**		**12,4**		**13,2**	
Moyennes filles/garçons	12,6	11,9	11,9	11,0	12,4	12,4	13,9	12,5
Pourcentage d'élèves n'ayant jamais redoublé	**71 %**		**62 %**		**79 %**		**77 %**	
Pourcentages filles/garçons	75 %	68 %	67 %	58 %	83 %	76 %	79 %	75 %
Pourcentage d'élèves du collège reçus au DNB en 2007	**78,2 %**[148]		**69,7 %**		**80,0 %**		**85,0 %**	

Tableau 103. Caractéristiques scolaires des élèves des trois collèges

Il est toujours délicat de considérer les notes données par des enseignants différents, à des épreuves différentes, comme des indicateurs de niveaux scolaires des élèves. Prenons donc ces données avec une grande prudence, comme étant le reflet de la conjonction de *deux* indicateurs : celui du niveau réel des élèves et celui de la politique de notation propre à l'établissement.

A ce double titre, elles méritent un intérêt tout particulier : George Sand, le collège rural, donne les notes les plus basses (avec un écart de + 0,9/20 pour les filles), tandis que, comme nous l'avons déjà fait remarquer, les élèves du collège Flaubert plafonnent à 0,8 point en-dessous de leurs camarades de Zola, pourtant issus de milieux socio-culturellement moins favorisés. Ensuite, il est notable que les filles ont systématiquement de meilleures notes que les garçons (+ 0,7/20 en moyenne). Dans l'établissement périurbain Emile Zola, cet écart passe même à + 1,4/20, tandis que le collège Flaubert ne fait presque pas de différences entre les notes de ses filles et celles de ses garçons[149].

Si l'on observe les **indicateurs de redoublement**, c'est au collège rural à forte population de PCS moyenne ou défavorisée que l'on redouble le plus (38 % des élèves de 3ème interrogés là-bas l'ont déjà fait), et à Flaubert, où la catégorie socioprofessionnelle la plus représentée est celle des *très favorisés*, que l'on redouble le moins (presque *deux fois* moins : 21 %). Entre les deux, le collège de bordure d'agglomération Emile Zola affiche un taux d'élèves ayant déjà redoublé à

[148] *En 2007, en France métropolitaine et dans les départements d'outre-mer, 634 369 candidats ont obtenu leur brevet, soit un taux de réussite de 81,7 % en hausse par rapport à la session précédente.*
Source : http://www.education.gouv.fr/cid2619/diplome-national-du-brevet.html

[149] En fait, les filles de Gustave Flaubert ont tout de même une moyenne légèrement plus haute que les garçons, que l'arrondi à la première décimale ne peut laisser distinguer : elles déclarent des moyennes de 12,4343 tandis que les garçons n'avouent *que* 12,3992…

leur entrée en 3ème de 23 %, c'est-à-dire plus proche des scores du collège Flaubert malgré un public plus populaire. Cette proximité dans les carrières scolaires des deux établissements citadins peut même laisser penser que les disparités dans ce domaine sont attribuables en partie au contexte territorial – que les enfants des champs redoublent davantage que les enfants des villes, indépendamment de la politique de l'établissement à cet égard, les redoublements pouvant être antérieurs à la scolarité secondaire.

La nécessité d'un indicateur plus neutre, moins dépendant des choix des établissements, se fait donc sentir dans le domaine des résultats scolaires, alors même que ces derniers ne représentent pas l'objet principal de notre étude. Les **pourcentages d'élèves reçus au DNB** sont à cet égard, assez intéressants, en ce qu'ils semblent confirmer la validité de la notation des professeurs de chacun des trois collèges. Certes, 220 des 340 points sur lesquels est noté le Brevet sont constitués par la moyenne générale obtenue au cours de l'année de 3ème au sein de l'établissement où est scolarisé l'élève. Il existe donc forcément un lien entre les notes obtenues en contrôle continu et l'obtention du Brevet. Ce qui est frappant, c'est que ce lien est très fort, laissant entendre que les notes obtenues lors des épreuves de juin (et évaluées par d'autres professeurs) ne présentent pas, en moyenne, de différences notables avec celles de l'année. On peut également émettre des réserves sur le fait qu'un pourcentage d'élèves reçus à un examen soit comparable à une moyenne générale, il s'agit cependant de deux indicateurs de réussite scolaire. Au niveau de l'établissement tout entier, ces deux indicateurs sont ici proportionnels ; entendons qu'il suffit de multiplier la moyenne générale déclarée par les élèves de 3ème par un coefficient donné pour obtenir à 1 % près le pourcentage d'élèves reçus au DNB[150].

[150] Ce coefficient est de l'ordre de 6,37 ; multiplié aux moyennes générales, il donne des résultats étonnamment proches des pourcentages de récipiendaires du DNB

	Ensemble	George Sand	Gustave Flaubert	Emile Zola
a - Moyenne générale estimée	12,2	11,2	12,4	13,2
b = a x 6,37	78	71	79	84
c - Pourcentage effectif d'élèves reçus au DNB en 2007	78	70	80	85

Tableau 104. Proportionnalité des moyennes générales et des pourcentages de reçus au DNB

Les coefficients exacts pour passer de la note chiffrée au pourcentage sus-décrit sont respectivement de 6,22 pour G. Sand, 6,43 pour E. Zola et 6,45 pour G. Flaubert.

Le CPE de Gustave **Flaubert** est pratiquement le seul à commenter en détail ces résultats scolaires des élèves. *En ce qui concerne les 3ème, il semble que l'on ait eu en 2006-2007 une* ***très mauvaise année***, estime-t-il, *tant au niveau scolaire qu'au niveau comportement.*

De fait, le pourcentage de réussite au Brevet des collèges n'a cessé de décroître à Flaubert depuis quatre ans. Le CPE nous apporte d'ailleurs des éléments d'explication assez précis sur les causes de ces résultats en apparence décevants. Selon lui, l'une des principales caractéristiques scolaires des élèves de Flaubert est le grand écart de niveau entre les entrants en 6ème (qui obtiennent généralement d'excellents résultats aux tests nationaux) et les 3ème, dont les résultats au Brevet sont plutôt inférieurs à la moyenne[151]. *Loin d'être un effet-établissement imputable à la mauvaise qualité de l'enseignement dispensé à Flaubert, cette apparente baisse de niveau s'explique par l'arrivée, en cours de scolarité de collège, d'élèves d'autres établissements, souvent en échec scolaire : sont ainsi récupérés un certain nombre d'élèves changés d'établissement suite à un conseil de discipline, renvoyés du collège privé catholique tout proche ou réorientés suite au choix stratégique de l'option latin pour contourner l'obstacle de la carte scolaire*. Les élèves de 3ème sont d'ailleurs plus nombreux à Flaubert que ceux de 6ème. Il aurait sans doute été intéressant d'ajouter à l'enquête une question sur le déroulement ou non de la scolarité complète du collège dans l'établissement.

Du côté du collège George **Sand**, où les taux de réussite au Brevet sont les plus bas parmi nos trois collèges, le Principal adjoint parle également d'une ***cohorte particulièrement faible***, résultats des évaluations d'entrée en 6ème de 2004 à l'appui. De fait, le pourcentage d'admis au DNB a chuté de presque 8 points par rapport à l'année précédente. Parlant des élèves de 3ème de 2007, la CPE les dit dans l'ensemble *peu curieux* et… *paresseux. La plus grande difficulté est de les mettre au travail*.

[151] La réalité est plus nuancée : si le nombre d'admis est effectivement inférieur aux moyennes académiques, la moyenne générale est égale, voire légèrement supérieure, à celle observée ailleurs. Il y a donc moins de reçus, mais ils sont *meilleurs*…

	Présents aux épreuves	Admis	% admis	Moyenne contrôle en cours de formation	Moyenne générale	Moyenne français	Moyenne maths	Moyenne histoire-géo-éd.civique
Collège Gustave Flaubert	150	120	80,0 %	12,7	12,31	11,54	10,92	12,12
Moyenne des établissements de l'académie	83,2 %					11,17	10,92	11,34

Tableau 105. Résultats au DNB des élèves du collège Gustave Flaubert en 2007

Au collège Emile **Zola**, enfin, où les taux de réussite sont au contraire les plus hauts (au-delà de la moyenne nationale (81,7%), au-delà, même de la moyenne académique (83,2 %)), on observe également un **léger tassement** par rapport aux trois années précédentes (avec une perte de 6 points par rapport à la session 2004). Mais que l'on considère ou non l'année 2007 comme particulièrement mauvaise, les rapports inter-établissements restent les mêmes : c'est à Emile Zola que les proportions d'élèves à obtenir le Brevet sont les plus importantes et les notes les meilleures. C'est au collège George Sand que les résultats sont les plus faibles et les taux de réussite au DNB les plus bas.

Nous avons donc trois collèges ayant à peu de choses près le même effectif d'élèves mais qui présentent des identités assez marquées, et des avantages dans des domaines différents :

- Au niveau **social**, le collège Flaubert présente une population d'élèves majoritairement favorisés et très favorisés, alors que les élèves les plus nombreux à George Sand sont issus des classes les plus modestes.

- Au niveau **familial**, les élèves du collège Flaubert sont ceux dont les mères sont le moins au foyer, ceux qui ont le moins de frères et sœurs. C'est à George Sand que les fratries sont les plus importantes, et à Emile Zola que les mères au foyer sont les plus nombreuses.

- Au niveau **géographique**, le collège George Sand est un collège rural, recrutant sur un rayon d'environ 20 km les trois quarts de ses élèves qui n'habitent pas la petite commune sur laquelle il est implanté. Emile Zola, en bordure d'une grosse agglomération, scolarise également trois quarts d'élèves qui n'habitent pas sur la commune : ces derniers résident cependant moins loin (10 à 15 km). Quant au collège Flaubert, peu éloigné du centre ville, il ne scolarise qu'un quart d'élèves n'habitant pas la ville ou l'une des deux communes limitrophes de sa banlieue chic.

- Au niveau **scolaire**, enfin, les élèves semblent réussir davantage à Emile Zola qu'à Gustave Flaubert, alors que le collège George Sand obtient les résultats les plus bas de nos trois collèges – encore convient-il de rappeler qu'il s'agit de données brutes, c'est-à-dire ne tenant pas compte des populations accueillies dans les établissements respectifs.

Pour terminer ce tour d'horizon de nos établissements, et avant de nous pencher sur l'effet des uns et des autres sur les acquisitions des compétences sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative, présentons les données brutes dans ces différentes compétences :

	Ensemble	George Sand	Gustave Flaubert	Emile Zola
Indice de maîtrise des compétences **sociales**	68,6	71,6	65,9	66,8
Indice de maîtrise des compétences **civiques**	64,9	62,9	67,0	65,5
Indice de maîtrise des compétences **d'autonomie**	63,4	63,2	69,3	55,9
Indice de maîtrise des compétences **d'initiative**	56,1	55,4	56,3	56,8

Tableau 106. Scores bruts des trois collèges dans les domaines de compétences sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative

A s'en tenir à ces scores bruts, certaines caractéristiques d'établissements semblent d'ores et déjà se dessiner :

- Le collège **George Sand**, rural, à forte population de classes moyennes et défavorisées, et malgré ses scores particulièrement faibles au niveau scolaire, obtient les meilleurs résultats en matière de **compétences sociales**.

- Le collège **Gustave Flaubert**, en revanche, obtient dans ce domaine les plus mauvais. Les élèves de ce collège urbain, plus aisés, ayant moins de frères et sœurs obtiennent en revanche les meilleurs résultats en matière de **compétences civiques** et **d'autonomie**, même si les résultats scolaires ne sont pas chez eux en rapport.

- Le collège périurbain **Emile Zola**, où les résultats scolaires semblent les plus forts, est également celui où les scores en prise d'**initiative** sont les meilleurs. En matière d'autonomie, par contre, c'est dans ce collège que l'on observe les moins bonnes performances.

Reste à déterminer si quelques-unes de ces observations sont liées à des effets-établissements, si certaines ne sont pas liées à des effets de composition, et, avant toutes choses, s'il existe bien un – ou plusieurs – **effet-établissement** en matière de compétences transversales…

6. 2. L'effet – établissement

Pour chacune des compétences des VI[e] et VII[e] piliers, un modèle rend compte de celles de nos variables permettant d'en expliquer la plus grande part de variance des scores. Préalable obligé à la constitution d'autres modèles montrant – ou non – l'existence d'***effets-établissements***, la modélisation sera l'un des moyens privilégiés pour y parvenir. Encore faudra-t-il nourrir l'objectivité des chiffres et des statistiques de quelques-uns des apports de la recherche en sociologie de l'éducation. En tout premier lieu, la notion d'*effet établissement*, développée depuis la fin des années 1980 par de nombreux chercheurs (DURU-BELLAT et MINGAT, 1988 et 2004 ; GRISAY, 1993 ; COUSIN, 1993 et 1998), mérite qu'on s'y attarde.

Après avoir tenté de cerner les contours de cette notion-clé du travail que nous présentons ici, nous l'illustrerons par l'exemple de la notation, qui a suscité bien des controverses docimologiques mais sur laquelle se profile souvent, dans une plus ou moins grande mesure selon les collèges considérés, l'ombre de l'effet-établissement. Nous présenterons alors les axes méthodologiques retenus pour la mise en lumière de ces éventuels effets, avant de souligner les atouts de chacun de nos trois collèges dans la formation aux compétences sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative.

6.2.1. Un faisceau d'effets

Si nous ne nous penchons sur l'effet-établissement qu'après avoir pris soin d'étudier les effets des **caractéristiques individuelles** des élèves sur leurs acquisitions en compétences sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative, c'est que l'un ne peut se comprendre – et tenter de se mesurer – que par rapport à l'autre. Faire abstraction des facteurs individuels (genre, PCS, redoublement, fratrie…) pour établir des comparaisons entre les établissements revient à se livrer au jeu saisonnier des palmarès des *meilleurs établissements* dont se repaît avec délectation la presse locale et nationale à chaque printemps. Ainsi, s'il est nécessaire de relever les **différences brutes** entre nos trois collèges pour donner un point de départ à nos investigations, ces données brutes ne peuvent en aucun cas servir de support à la détermination d'un effet-établissement. Tout au plus peut-on parler d'**effet apparent**, lorsqu'un collège obtient de meilleurs scores qu'un autre, encore vaut-il mieux, la plupart du temps, partir alors à la recherche des éventuels **effets de**

composition. D'où l'intérêt d'avoir préalablement analysé l'effet des caractéristiques individuelles sur la variance des scores, afin de déterminer la part de variance qu'explique la composition de la population de chacun des collèges considérés.

Au-delà de ces différences brutes et des effets de composition qu'il convient tout d'abord de discerner, certaines différences s'expliquent également par des **facteurs plus contextuels**. L'établissement fréquenté participe de ce contexte, mais son effet ne doit pas, à notre sens, être restreint à l'action spécifiquement pédagogique de l'établissement, surtout en ce qui concerne les compétences non strictement disciplinaires.

> Une des constantes de l'interrogation sociologique concerne l'articulation entre les caractéristiques du « contexte » et les facteurs individuels dans la genèse des comportements. Le contexte lui-même peut s'analyser en fonction de plusieurs perspectives : l'une d'elles consiste à faire porter l'accent sur la dimension « écologique » du contexte. Celle-ci désigne l'effet spécifique éventuel (au-delà des stricts effets de composition) de la concentration dans une unité collective donnée de caractéristiques particulières, qu'il s'agisse de caractéristiques individuelles ou environnementales. Par exemple, pour qui analyse le déroulement des scolarités, le contexte pourra être un collège de petite taille, ou encore un collège où exercent des maîtres ayant tel ou tel « profil », etc. (DURU-BELLAT & MINGAT, 1988 : 665)

L'effet-établissement peut également inclure une part notable de ce que la littérature spécialisée a consacré sous le vocable d'**effet de pairs** ou *peer effect*, c'est-à-dire de l'influence des choix et des comportements des autres sur les propres choix des élèves :

> Que ce soit chez les psychologues sociaux – qui parlent plutôt de *peer effects* –, les sociologues – qui parlent plutôt de *contextual effects* –, ou encore chez les économistes – qui utilisent l'expression de *social externalities* –, l'hypothèse selon laquelle le public d'élèves, en lui-même, affecte les processus d'enseignement et les diverses facettes de l'expérience scolaire est confortée par de multiples travaux (DURU-BELLAT et alii, 2004 : 463)

Si nous prévenons de l'inclusion de l'effet de pairs dans l'effet établissement, alors que les deux variables peuvent, en théorie, être mesurées séparément, c'est qu'alors que nous avons les moyens d'analyser les effets de composition, nous ne pourrons pas explorer plus avant l'effet de pairs sur les scores des élèves, faute d'un échantillon suffisamment conséquent. Effet de composition et effet de pairs usent de deux niveaux de variables, les premières individuelles

(genre, PCS, redoublement, fratrie), les secondes contextuelles. Nous avons vu au chapitre précédent, par exemple, quelles étaient les catégories socioprofessionnelles qui exerçaient un impact sur les scores des élèves ; nous ne ferons qu'entrevoir l'effet que peut avoir pour un élève de telle ou telle catégorie, le travail en commun dans un établissement où la population est à dominante de telle ou telle catégorie, différente ou non de la sienne. Nous n'ignorons cependant pas cette dimension particulière de l'effet-établissement, qu'il est difficile de passer sous silence, notamment en ce qui concerne **l'orientation** dont il sera question dans ce chapitre.

En effet, l'orientation est réputée dépendre moins des actions pédagogiques et des politiques d'établissements que des interactions des choix des élèves.

> En fait, les élèves tendent à adopter les attitudes du groupe majoritaire dans l'établissement : il se crée une « norme de groupe », à laquelle tous les élèves sont sensibles (notamment les élèves moyens et/ou de milieu populaire) ; ainsi, un jeune demande d'autant plus souvent une orientation que la proportion d'élèves de son établissement qui la demande est élevée. Dans les collèges aisés qui comptent, par définition, beaucoup d'élèves de milieu favorisé, plus ambitieux, ce niveau d'aspiration moyen « tire vers le haut » le niveau des demandes de tous les élèves : dans ce type d'établissement, un fils d'ouvrier aura tendance à être plus ambitieux (alors que l'inverse n'est pas vrai, les aspirations des enfants de cadres étant plus « rigides à la baisse ») (DURU-BELLAT & VAN ZANTEN, 2006 : 136).

Ce phénomène d'entraînement *vers le haut* participe, lui aussi, d'un effet-établissement, mais l'établissement n'en est responsable que dans la mesure où il accueille une proportion plus ou moins forte d'élèves favorisés ou très favorisés. Il s'agit donc en ce cas d'un **effet de pairs**. La recherche dans ce domaine conclut d'ailleurs à de forts pouvoirs explicatifs de cette variable sur les résultats scolaires, plus communément, il est vrai, mesurés dans le cadre de la *classe* que de l'établissement :

> […] à caractéristiques individuelles équivalentes (à partir d'un indice d'évaluation socioculturelle, du sexe et du retard scolaire éventuel), le score d'un élève est d'autant plus élevé que la moyenne des scores de la classe est élevée et, dans une moindre mesure, que la moyenne de la classe par rapport à cet indice socioculturel est également élevée.
> En termes de mesure de l'impact de cet effet de pairs, […] le déplacement d'un écart-type sur la variable « niveau de la classe » entraîne le déplacement de plus ou moins un quart d'écart-type sur la variable « score de l'élève ». (DUPRIEZ, CORNET & MERIEU, 2005 : 45)

De plus, puisque dans le cadre de notre recherche les **résultats scolaires** ne sont pas l'indicateur de la réussite, ils peuvent, eux aussi, participer de l'effet de pairs. Le niveau général d'un établissement peut avoir une incidence sur les attitudes sociales et civiques, d'autonomie et d'initiative, motivant dans un contexte, inhibant dans un autre. C'est ce que Denis MEURET et Thierry MARIVAIN (1997 : 85) semblent remarquer à propos du *bien-être* et du *sentiment de réussite scolaire*, plus marqué dans les établissements au niveau moyen le plus faible. C'est aussi ce que nous pouvons supposer à propos des élèves du collège le plus faible (Georges Sand), qui sont pourtant les plus performants dans le domaine des compétences sociales – même si la preuve de l'existence d'un réel effet-établissement dans ce domaine reste à faire par la modélisation statistique.

Par ailleurs, outre certaines caractéristiques contextuelles (notamment territoriales) des collèges et l'impact de l'effet de pairs, nous incluons dans l'effet-établissement ce qu'on appelle parfois **l'effet d'offre**, c'est-à-dire l'influence des caractéristiques de l'équipe éducative (professeurs, équipe de direction, de *Vie scolaire*…) ou de celles des locaux (accessibilité du collège, cafétéria, foyer socio-éducatif, CDI…). Cette offre éducative et péri-éducative participe de ce que les élèves et les familles attendent du collège, des représentations qu'ils s'en font, et du confort avec lequel ils le vivent. Les spécificités de nos trois établissements étant vives dans ces domaines, nous formulons donc l'hypothèse que ces disparités d'offre expliquent une part non négligeable de l'effet-établissement.

Enfin, l'effet-établissement sera également pour nous ce à quoi il n'aurait pu être réduit, c'est-à-dire **l'effet des politiques éducatives** et des dispositifs pédagogiques mis en place autour de la formation des élèves aux compétences sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative. Encore conviendra-t-il de faire la part entre les discours et les actes, entre les vœux pieux dont les projets d'établissements sont féconds et les dispositifs réellement mis en œuvre auprès des élèves, entre les règlements intérieurs et la façon dont ils sont appliqués, entre le ressenti des personnels d'éducation et celui des élèves. De plus, il est possible que les dispositifs annoncés et effectivement entrés en action avec un dessein donné ne constituent pas les raisons réelles de la réussite dans ce domaine, ce qui ne peut que nous inciter à la plus grande prudence lorsque nous en viendrons au volet interprétatif de ce travail – c'est-à-dire à la partie suivante de ce chapitre.

Précisons d'ores et déjà quelques-uns des facteurs réputés explicatifs de la réussite purement scolaire des élèves (sans présager qu'il s'agisse des mêmes en ce qui concerne leurs performances sociales) :

> […] Cinq facteurs s'avèrent liés à de meilleurs résultats chez les élèves ; ce sont des attentes élevées à leur égard, une polarisation sur les acquis de base, un climat de sécurité et d'ordre, des évaluations fréquentes de leurs progrès, et enfin (facteur moins influent en France) une forte emprise du chef d'établissement. (DURU-BELLAT et alii, 2004 : 443)

Nous serons cependant attentifs à relever, dans le discours des acteurs éducatifs gravitant autour de l'élève comme dans les documents plus ou moins institutionnels mis à notre disposition pour détailler les politiques d'établissements, aux traces de ce que l'on pourra lire comme des *attentes* à l'égard des élèves, aux références aux *acquis de base* et à l'*évaluation*, ainsi qu'à ce qui peut contribuer, dans l'établissement, au *climat de sécurité et d'ordre*.

Résumons donc d'un schéma ce que nous considérerons ici comme l'effet-établissement (et, parallèlement, ce qu'il ne peut être en aucun cas) :

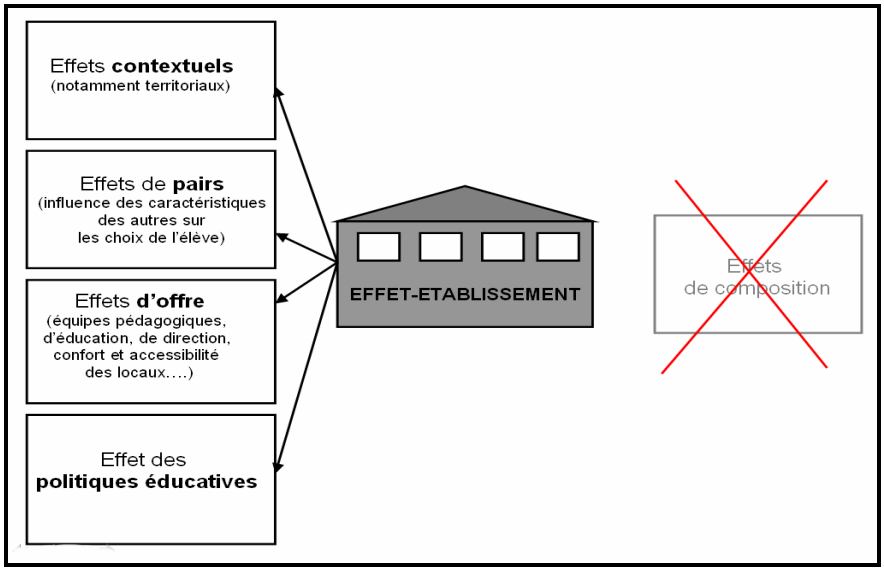


Figure 28 – Représentation schématique des différentes composantes de l'effet-établissement

L'acquisition des compétences que nous nous sommes proposé d'étudier étant l'un des objectifs fixés par le *Socle commun* à la scolarité au collège, l'étude de ce que nous appelons l'effet-établissement sur ces dernières peut être comprise comme la comparaison de *performances* d'établissements.

En ce sens, nous nous inscrivons d'une certaine manière dans la lignée des travaux sur ***l'école efficace*** *qui s'efforce*, selon GRISAY (1997 : 5b) *de comprendre ce qui rend certains établissements scolaires plus «performants» que d'autres : quels modes d'organisation, quelles pratiques, quels styles éducatifs font qu'à acquis comparables lors de l'entrée en sixième, les élèves de certains collèges progressent davantage – ou plus harmonieusement – que dans d'autres collèges ?*

S'agissant de l'évaluation de compétences relativement neuves au sein des programmes de l'enseignement secondaire, nous n'avons pu relever qu'une évaluation initiale, diagnostique des compétences qui nous intéressent. Pas question donc prétendre ici mesurer une évolution ou un *progrès* mais plutôt juger, à partir d'un relevé unique à un instant *t* de l'impact de la fréquentation de tel ou tel établissement sur les acquis des élèves dans des domaines généralement peu étudiés. Nous partageons en cela un certain nombre des préoccupations que développait GRISAY (1997b) dans son étude de l'*évolution des acquis cognitifs* ***et socio-affectifs***[152] *des élèves au cours des années de collège* :

> - le souci de ne pas enfermer dans un carcan trop étroit la définition de la «bonne école» ou de l'«école performante», ce qui les conduit à élargir la palette de critères mis en oeuvre, trop souvent limitée, par le passé, aux acquis en mathématiques et en langue maternelle ;
>
> - la nécessité de vérifier, par des analyses quantitatives et sur des échantillons larges, la pertinence des résultats – prometteurs mais encore insuffisamment validés – qu'ont permis d'engranger les très nombreuses études de cas de type qualitatif qui ont pris place au cours des quinze dernières années ;
>
> - les interrogations sur le concept de «valeur ajoutée» et sur les techniques utilisées pour évaluer l'effet «net» de l'environnement scolaire sur les critères, en neutralisant les effets pouvant être liés aux caractéristiques initiales de la population recrutée ;
>
> - l'attention prêtée à des différences éventuelles des profils d'efficacité selon les contextes (en particulier selon le type de population fréquentant les divers établissements) ;
>
> - l'utilisation, enfin, d'outils statistiques qui, comme l'analyse multi-niveaux, sont susceptibles d'améliorer significativement le traitement des données issues d'enquêtes éducatives, grâce à une approche plus fine des effets d'agrégation liés aux établissements et aux classes fréquentés par les élèves. (GRISAY, 1997b : 5-6)

[152] C'est nous qui soulignons.

Prévenons dès maintenant tout procès en orgueil : notre échantillon, et, de fait, le travail que nous avons mené ne se situent pas du tout dans les proportions de l'étude d'Aletta Grisay. Nos 300 élèves évalués une seule fois dans le seul domaine de ces compétences transversales feraient bien piètre figure face aux 8000 élèves dont les résultats ont été analysés à l'échelle d'une cohorte (donc sur quatre ans de scolarité au collège). Plus fâcheux encore, nous n'avons enquêté qu'auprès de 3 établissements, contre 100 dans le travail cité plus haut. Il ne peut malheureusement pas s'agir de confronter les caractéristiques de ces collèges *aux régularités constatées au niveau national* (DEROUET, 2005 : 389). Il s'agit simplement pour nous de nous situer dans la dynamique d'une méthode qui, quoi qu'incomplètement utilisée sur un échantillon fort modeste, nous permet de jeter les bases d'un questionnement à propos de compétences, rappelons-le, fort récemment prises en compte dans le paysage éducatif français.

Nous venons respectivement de voir de quoi se compose l'effet-établissement et les outils méthodologiques qui le servent. Reste à déterminer l'objet qu'il se fixe – ce sur quoi l'établissement *fait effet* – et l'ordre de grandeur de son pouvoir explicatif.

Que l'effet-établissement ne se mesure pas seulement à l'aune du français et des mathématiques n'est pas une aspiration nouvelle. Il y a plus de quinze ans déjà, COUSIN (1993 : 416) *cernait* ainsi la notion d'*effet-établissement* :

> Cette problématique mesure en réalité trois phénomènes complémentaires : la sélection scolaire, la sélection sociale et la socialisation. […]. Or, un établissement scolairement efficace ne l'est pas toujours socialement et inversement. Il est donc nécessaire de prendre en compte les deux aspects de l'efficacité pour apprécier les conséquences de la politique des établissements.
>
> […]. Le troisième aspect de l'effet-établissement concerne la socialisation des élèves. En effet, l'évaluation de la mobilisation des acteurs ne se réduit pas à l'efficacité de l'établissement : d'une part, elle a des conséquences sur l'organisation sociale de la vie des élèves ; d'autre part, l'efficacité d'une politique n'entraîne pas nécessairement l'adhésion des élèves. Ces derniers peuvent percevoir la mobilisation des acteurs comme un renforcement du contrôle social à leur égard ou, plus prosaïquement, comme une surcharge de travail. Mesurer l'effet-établissement revient donc à prendre en compte ces trois dimensions et à regarder comment elles s'articulent. (COUSIN, 1993 : 416)

Depuis, la *sélection scolaire* et *sociale* au collège ont été assez largement étudiées, des analyses pointues impulsées par de grands laboratoires en sciences de l'éducation, comme l'IREDU (*Institut de Recherche sur l'Education*, Université de Bourgogne), ou par le système éducatif lui-même (MEN-DEPP) jusqu'aux grandes études internationales (PISA, PIRLS). L'évaluation des résultats des élèves à des épreuves communes en langue maternelle ou en mathématiques, ainsi que les procédures de sélection et d'orientation des élèves ont donné lieu à de nombreuses analyses. Sans doute le *troisième aspect* énoncé par COUSIN (1993 : 416) – l'évaluation de *la socialisation des élèves* – est-il le moins largement exploité des trois, malgré plusieurs études de grande ampleur telle celle d'Aletta Grisay citée plus haut. C'est cependant à cet aspect-là que nous nous attachons ici, et ladite étude nous donne quelques éléments de comparaison pour nous faire une idée des **ordres de grandeur** du pouvoir explicatif de l'effet-établissement dans le domaine des compétences sociales.

> Les différences liées au *site scolaire* fréquenté (la classe, le collège) sont, quantitativement, bien moindres – particulièrement en ce qui concerne les **scores socio-affectifs**, qui **présentent des effets d'agrégation entre classes et entre établissements généralement très faibles** (5 à 6 % de la variance totale relevée entre élèves en fin de troisième), n'atteignant une certaine ampleur que dans le cas des *Attitudes Civiques* et de la *Sociabilité* (10 à 12 %). (GRISAY, 1993 : 280)

Ces différences inter-établissements n'expliquent d'ailleurs guère davantage la variance des scores d'épreuves plus purement scolaires.

> Est aujourd'hui acquise la notion d'« effets établissement » significatifs en matière de progression académique (les effets sur les attitudes étant moins explorés). Ces « effets établissement » sont d'importance modérée : selon les recherches, entre 8 et 15 % de la variance des scores des élèves s'explique par les différences entre écoles, la plupart des estimations se situant néanmoins dans le bas de cette fourchette. (DURU-BELLAT et alii, 2004 : 443)

6.2.2. L'exemple des notes

Soulignons l'une des manifestations les plus visibles de l'effet-établissement à propos des **notes** des élèves. De nombreux sociologues s'accordent à dire – et c'est presque une évidence – que les notes que donnent les professeurs ne rendent pas compte d'un niveau scolaire dans l'absolu.

> Le jugement que les enseignants portent sur la valeur scolaire de leurs élèves ne reflète pas seulement les performances effectives des élèves. […] Si les performances individuelles des élèves sont bien l'élément principal qui fonde le jugement scolaire, d'autres éléments interviennent aussi. C'est le cas de certaines caractéristiques sociodémographiques et scolaires (origine sociale, sexe, redoublement), du contexte de la classe et de facteurs normatifs comme l'internalité (BRESSOUX et PANSU, 2003 : 87).

Cet avis accompagne une réflexion menée au niveau de *la classe*. A fortiori pour notre propos, qui s'ancre au niveau de *l'établissement*, toute comparaison inter-collège articulée autour des moyennes scolaires des élèves, fruits d'épreuves différentes corrigées par des enseignants et dans des contextes différents s'avère hasardeuse si elle se fixe comme objectif le positionnement des élèves les uns par rapport aux autres en fonction de leur niveau scolaire réel. En revanche, ces comparaisons peuvent présenter un intérêt notable si au lieu de se centrer sur l'élève, elles cherchent à mettre en regard plusieurs politiques de notation – l'autre aspect dont rend compte la note, qui mêle intimement, nous l'avons vu, les performances de l'élève et la plus ou moins grande sévérité du professeur.

Si l'on s'en tient au modèle de réussite scolaire que nous avons construit à partir de nos données [Moyenne générale estimée : f(x) = *(redoublement, pcs, genre)*], les meilleures moyennes générales s'observent parmi les filles de milieu très favorisé n'ayant jamais redoublé. Le groupe d'élèves répondant à ces trois caractéristiques présente une moyenne de moyennes générales supérieure de 1,5 point (sur 20) à celle de l'ensemble des élèves de l'enquête. Sachant que celle de ces trois variables ayant dans ce modèle le plus fort coefficient est celle du redoublement (avec la modalité *non-redoublement*), suivie de la PCS (*très favorisée*), il devrait suffire de trouver l'établissement dans lequel les élèves ont le moins redoublé – et où les enfants très favorisés sont les plus nombreux – pour avoir le collège où les élèves sont les mieux notés.

Or, le collège Flaubert où les élèves *à l'heure* et ceux issus d'un milieu très favorisé sont les plus nombreux (+ 7,5 % par rapport à la moyenne pour les premiers, + 32,4 % pour les seconds) présente des notes de presque 1 point (sur 20) inférieures à celles du collège Zola où les élèves *à l'heure* sont moins nombreux (- 2 %) et où ils sont trois fois moins à être issus des catégories socioprofessionnelles très favorisées.

Comme pour appuyer le bien-fondé de ces notes, basées pourtant sur des épreuves différentes évaluées par des enseignants différents, rappelons que les pourcentages d'élèves reçus au brevet leur sont proportionnels. Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, il suffit de multiplier la moyenne générale estimée par les élèves de chaque établissement par un coefficient (6,37) pour obtenir à 1 % près la proportion exacte d'élèves reçus au DNB cette année-là, ce qui nous semble aller au-delà de l'inévitable corrélation entre les résultats du Brevet et ceux obtenus au cours de l'année, qui en participent. Ainsi, les 3ème du collège Zola sont encore les plus nombreux à avoir passé avec succès les épreuves du Brevet (85 %, contre 80 % à Flaubert et 70 % à George Sand), quoiqu'ils ne soient ni les plus favorisés, ni les moins redoublants…

Sans doute peut-on ici parler d'un ***effet-établissement***, puisque les notes (et les pourcentages de réussite au Brevet) contredisent clairement les tendances attendues en se référant aux seules populations d'élèves des établissements respectifs.

Définissons en l'occurrence **l'effet-établissement** comme l'impact d'une action, consciente ou non, concertée ou non, collective ou individuelle, menée au sein de l'établissement menant à une modification des résultats des élèves.

Certes, il n'est pas impossible qu'un phénomène de sur-notation/sous-notation intervienne dans certains de ces établissements. Comme l'observent Marie DURU-BELLAT et Agnès VAN ZANTEN (2006 : 135) : *Tout se passe comme si les notes moyennes données dans un établissement tendaient à « amortir » les différences réelles de niveau : on est plus sévère quand les élèves sont bons, plus indulgent quand ils sont faibles.*

Ce phénomène d'***amortissement*** des différences, participerait d'ailleurs de ce que nous appelons l'*effet-établissement* : les équipes pédagogiques rééquilibreraient automatiquement les résultats des élèves afin de gommer les différences dues notamment au milieu social et préserver les apparences d'un système éducatif homogène. Les objectifs et les résultats à atteindre ne seraient donc pas exactement les mêmes selon le contexte de l'établissement et les difficultés rencontrées par les enseignants, ce que semble justifier Philippe PERRENOUD (1996 : 61).

> Si les finalités officielles de l'école permettent des interprétations diverses, ce n'est ni par hasard, ni par goût des approximations. Le flou a des fonctions vitales : il permet de *vivre ensemble*. Dans une démocratie pluraliste, traversée de contradictions, où coexistent des modèles différents de société et d'humanité, l'école ne peut être *commune* qu'au prix d'une certaine *ambiguïté* de ses finalités. (PERRENOUD, 1996 : 61).

Notons par ailleurs que parmi les établissements concernés par notre enquête, le collège Flaubert est le seul où les moyennes effectivement données par les professeurs au troisième trimestre (Profils de classes à l'appui) sont sensiblement différentes de (et inférieures à) celles estimées par les élèves. Ainsi, les **notes *réelles*** sont effectivement proportionnellement plus sévères dans cet établissement (par référence aux taux d'élèves reçus au Brevet) que dans les deux autres.

Classe	Nombre d'élèves ayant participé à l'enquête par classe	Moyenne générale (sans coefficients) effectivement constatée sur les profils de classes (3ème trimestre 2006-2007)		Moyenne générale estimée par les élèves ayant répondu à l'enquête en mai 2007
		Par classe	Par établissement [153]	
Flaubert 3ème1	23	12,15	11,70	12,42
Flaubert 3ème3	23	11,06		
Flaubert 3ème5	26	11,47		
Flaubert 3ème6	23	12,13		
Zola 3ème A	20	13,68	13,23	13,19
Zola 3ème B	23	13,07		
Zola 3ème C	11	12,95		
Zola 3ème D	5	13,62		
Zola 3ème E	13	12,93		
Zola 3ème F	2	13,18		
Sand 3ème 1	18	12,54	11,46	11,49
Sand 3ème 2	11	11,47		
Sand 3ème 3	20	10,43		
Sand 3ème 4	25	11,81		
Sand 3ème 5	22	11,13		

Tableau 107. Comparaison des notes effectivement données par les professeurs et des moyennes estimées par les élèves

Dans le domaine des compétences sociales, où il est à prévoir que les phénomènes inter-individuels jouent un rôle important, il nous faudra donc être particulièrement attentif d'une part au milieu social de l'élève et d'autre part à celui de la majorité de ses camarades. En d'autres termes, il conviendra non seulement de noter celui des collèges qui semble être le plus favorable

[153] Pour obtenir des moyennes par établissement qui soient comparables à celles de l'enquête, nous avons pondéré les moyennes de chaque classe au prorata du nombre d'élèves qui y ont répondu à l'enquête. Chaque moyenne a donc été multipliée par le nombre de répondants, additionnée aux autres également traitées, puis divisée par le nombre total de répondants de l'établissement.

à l'acquisition de ces compétences, mais aussi de chercher à savoir à quels élèves l'éducation dispensée dans les différents établissements semble la plus profitable.

6.2.3. Méthode et présentation des modèles

Qu'il s'agisse de compétences sociales, civiques, d'autonomie ou d'initiative, nous appliquerons le même principe de détermination et de mesure d'un éventuel effet-établissement. Aux modèles les plus performants dans l'explication de la variance des scores relatifs à ces compétences (exposés au chapitre précédent), nous allons **ajouter la variable établissement** et observer si cette opération accroît le R-deux du modèle. Autrement dit, nous émettons l'hypothèse qu'un modèle incluant à la fois des caractéristiques individuelles et la spécification de l'établissement fréquenté par l'élève est davantage explicatif de la variance de ses scores qu'un modèle n'utilisant que les seules variables individuelles.

Variables actives et références

Soulignons qu'il n'existe, dans le cadre de cette recherche **que trois modalités** de la variable établissement. Un élève ayant répondu à notre enquête est scolarisé au collège George Sand, au collège Gustave Flaubert ou encore au collège Emile Zola. Il ne s'agit donc pas d'une variable dichotomique, et il convient ici d'opposer **un seul** établissement placé en référence aux deux autres, introduits dans le modèle en tant que variables actives. Il arrive ainsi que se dessinent plus clairement les spécificités du collège en référence que celles des deux autres variables actives.

Pour expliquer, par exemple, la variance des scores en compétences sociales, nous ajoutons donc la variable établissement au modèle de base [*compétences sociales : f(x) = (genre, pcs)*] puisque nous savons que l'effet-établissement explique à lui seul 3,6 % de cette variance. Pour être plus précis, nous pouvons déterminer que **le collège George Sand se détache nettement des deux autres** – les élèves gagnent à le fréquenter quant à l'acquisition des compétences sociales.

Le modèle qui le montre de façon la plus probante (modèle 1 ci-après) doit placer la variable collège Sand en référence et ne présente donc pas de coefficient affecté à la fréquentation de ce collège. Pour connaître ce coefficient – et pour comparer véritablement les deux autres modalités de l'effet-établissement, il peut s'avérer nécessaire d'introduire les différentes modalités de cette variable en adoptant les deux ordres différents (modèles 2 et 3 ci-après).

Nous avons donc, en l'occurrence, confirmation de ce que le collège Sand se détache positivement des deux autres collèges, et que, dans une mesure très comparable, Flaubert et Zola désavantagent les élèves. Ce désavantage étant relatif (il n'est effectif que par comparaison avec le collège Sand) et ne s'établissant évidemment pas dans l'absolu, il ressort du modèle présenté ci-avant que nous pouvons conclure des effets positifs d'un établissement par observation des effets négatifs des deux autres.

Variables/Modèles		Modèle 1 Compétences **sociales** : f(x) = (*genre, pcs, établissement*)		Modèle 2 Compétences **sociales** : f(x) = (*genre, pcs, établissement*)		Modèle 3 Compétences **sociales** : f(x) = (*genre, pcs, établissement*)	
Référence	Actives	Coeff.	t.	Coeff.	t.	Coeff.	t.
garçon	**fille**	11,6	***	11,6	***	11,6	***
pcs non défavorisées	**pcs défavorisées**	4,9	***	4,9	***	4,9	***
Sand	**Flaubert**	- 4,7	***				
	Zola	- 4,9	**				
Flaubert	**Sand**			4,7	**		
	Zola			- 0,1	n.s.		
Zola	**Sand**					4,9	**
	Flaubert					0,1	n.s.
Constante		64,48	***	59,74	***	59,60	***
Pourcentage de variance expliquée		22,6 %		22,6 %		22,6 %	

Tableau 108. Trois présentations du modèle analysant la variabilité de l'indice global de maîtrise des compétences sociales

Précisons que nous ne présenterons souvent que l'une des trois formes du modèle dans le cours de cet exposé, celle qui nous semblera faire état de l'observation la plus lisible.

Modèles univariés

Afin de donner à nos modèles une lisibilité optimale, nous présenterons parfois au moins trois formes, trois stades différents de leur élaboration : d'une part, nous rappellerons le modèle de base (le plus performant hors effet-établissement pour une compétence donnée), d'autre part nous préciserons le pourcentage de variance expliquée par le seul effet-établissement, et enfin présenterons le modèle complet.

Pour reprendre l'exemple de l'indice global de maîtrise des compétences sociales présenté ci-dessus, nous avons donc un tableau en trois volets, comme suit :

Variables/Modèles		Modèle **de base** Compétences **sociales** : f(x) = (*genre, pcs*)		Modèle **univarié** Compétences **sociales** : f(x) = (*établissement*)		Modèle 1 Compétences **sociales** : f(x) = (*genre, pcs, établissement*)	
Référence	Actives	Coeff.	t.	Coeff.	t.	Coeff.	t.
garçon	**fille**	11,5	***			11,6	***
pcs non défavorisées	**pcs défavorisées**	6,0	***			4,9	***
Sand	**Flaubert**			- 5,7	***	- 4,7	***
	Zola			- 4,8	**	- 4,9	**
Constante		61,62	***	71,63	***	64,48	***
Pourcentage de variance expliquée		19,8 %		3,6 %		22,6 %	

Tableau 109. Modèles analysant la variabilité de l'indice global de maîtrise des compétences sociales

Outre qu'il donne la possibilité de mesurer le pouvoir explicatif de l'effet-établissement, le modèle univarié permet également de vérifier que la variable établissement **ne recouvre pas** telle ou telle autre déjà introduite dans le modèle. De manière générale, plus l'équation suivante est vérifiée, plus nous pouvons écarter cette hypothèse :

	Pourcentage de variance expliquée du **modèle complet**[154]	Compétences sociales : f(x) = (*genre, pcs, établissement*)
–	Pourcentage de variance expliquée du **modèle de base**[155]	Compétences sociales : f(x) = (*genre, pcs*)
=	Pourcentage de variance expliquée du **modèle univarié**[156]	Compétences sociales : f(x) = (*établissement*)

Il arrive que ce que l'on identifie à première lecture comme un effet-établissement **soit dû en fait à la composition sociologique** des populations des collèges concernés. Si tel était le cas pour le modèle univarié présenté ci-avant, le pourcentage de variance expliquée par le modèle univarié *Compétences sociales : f(x) = (établissement)* serait sensiblement supérieur à la différence entre les mêmes pourcentages établis respectivement pour le modèle complet et pour le modèle de base.

En effet, en l'absence stricte de tout effet de composition, le pourcentage de variance expliquée par le modèle univarié *Compétences sociales : f(x) = (établissement)* serait de (22,6 – 19,8), soit 2,8 %. Or, il se monte en réalité à 3,6 %. Il est alors possible de considérer que, sur ces 3,6 % de variance expliquée, il en est 0,8 % (soit environ un cinquième) qui recouvre d'autres variables (caractéristiques des publics du collège, genre, PCS …). Autrement dit, l'effet-établissement, tel que mesuré dans ce modèle dépend a priori aux quatre cinquièmes de l'action de l'établissement ou de son contexte, et pour le cinquième restant de la proportion d'élèves défavorisés (ou de filles) dans l'enceinte du collège – l'effet dit *de composition*.

Il n'en reste pas moins que nous venons, sous couvert de méthodologie, d'amorcer l'exposé de différents effets-établissements qu'il nous a été possible de discerner à l'analyse des données de notre enquête. Nous nous proposons de les présenter maintenant plus exhaustivement, établissement par établissement.

[154] Nous appellerons ici *modèle complet* celui qui inclut à la fois les caractéristiques individuelles des élèves et la variable établissement.

[155] Nous appellerons ici *modèle de base* le plus performant des modèles réalisé à partir des seules caractéristiques individuelles des élèves.

[156] Nous appellerons ici *modèle univarié* celui n'utilisant que la seule variable établissement.

6.2.4. Compétences sociales : la plus-value du collège George Sand

Les élèves du collège rural George Sand sont donc, selon les résultats de notre enquête, **les plus performants dans le domaine des compétences sociales**.

	Ensemble	*Collège George Sand*	*Collège Emile Zola*	*Collège Gustave Flaubert*
Indice global de maîtrise des compétences sociales	68,65	71,63	66,85	65,90

Tableau 110. Comparaison de moyennes des scores en compétences sociales entre les trois collèges

Il suffisait de comparer leurs scores moyens dans ce domaine de compétences pour s'en apercevoir, mais nous venons de voir que la modélisation attestait de la significativité de ces différences, et surtout, de ce qu'une grande part de celle-ci est attribuable à l'effet-établissement. Le modèle le plus complet qu'il nous ait été possible de construire [Compétences sociales : f(x) = (*genre, pcs, établissement*)] explique 22,6 % de la variance des scores, dont 3,6 % attribuable à l'effet du collège (2,8 % si l'on veut exclure absolument tout effet de composition), ce qui est loin d'être négligeable. Les différences de score entre un élève de George Sand et un élève de l'un des deux autres collèges sont de l'ordre de 5 points significatifs, alors que, précisément, les différences entre ces deux autres collèges sont quasi-nulles.

Effet de composition ?

Les populations de chacun des collèges – et notamment celle du collège George Sand – étant particulièrement typées, il convient d'être particulièrement attentif à l'effet de composition, évalué ici comme expliquant un cinquième de l'effet-établissement.

Nous avions déterminé, au chapitre précédent, le modèle de performance en compétences sociales suivant, en expliquant presque 20 % de la variance des scores :

Indice global de maîtrise des compétences sociales : f(x) = (*genre, pcs)*

(R-deux 0,198 avec la modalité *pcs défavorisée*). De fait, la moyenne des scores s'établissant à 68,7, celle des filles monte à 74,3, celle des filles défavorisées à 77,3.

	Défavorisés	Moyens ou favorisés ou très favorisés
Filles	77,3	73,5
Garçons	69,4	61,1

Tableau 111. Comparaison de moyennes des scores en compétences sociales selon le genre et les pcs

Or, les filles sont un peu plus nombreuses au collège George Sand qu'ailleurs et les élèves de ce collège sont davantage que les autres issus de milieux défavorisés (30 %, contre 19 % et 10 % dans les deux autres collèges), ce qui pourrait suffire à expliquer une part importante de leurs bons scores (moyenne en compétences sociales de 71,6 dans le collège George Sand, 3 points au-dessus de la moyenne des trois collèges), indépendamment de tout effet-établissement.

Cependant, lorsque nous avions considéré les scores des seuls **élèves défavorisés**, nous avions constaté qu'ils étaient encore meilleurs si les élèves étaient scolarisés dans le collège Gustave Flaubert, et que le collège Emile Zola dépassait les deux autres en ce domaine :

n	(indice global de maîtrise des compétences sociales)	Ensemble	Sand	Zola	Flaubert
60	Score moyen *des élèves défavorisés*	**73,4**	**72,1**	**75,3**	**76,5**
	Ecart-type	**13,0**	**14,3**	**10,9**	**9,9**
118	Score moyen *des élèves moyens*	**69,3**	**71,6**	**66,4**	**65,3**
	Ecart-type	**14,2**	**14,2**	**14,2**	**12,4**
30	Score moyen *des élèves favorisés*	**62,2**	**69,7**	**58,0**	**57,4**
	Ecart-type	**14,8**	**9,8**	**19,9**	**15,1**
78	Score moyen *des élèves très favorisés*	**67,4**	**76,3**	**64,4**	**66,8**
	Ecart-type	**12,8**	**11,5**	**16,0**	**11,8**

Tableau 112. Comparaison de moyennes des scores en compétences sociales selon le collège fréquenté

Il est donc avéré que ce ne sont pas les élèves défavorisés du collège rural George Sand qui font augmenter artificiellement la moyenne dans le domaine des compétences sociales, leurs scores étant en moyenne plus faibles ici que dans les collèges Gustave Flaubert et Emile Zola.

De même, si l'on répartit les élèves non plus en *quatre* mais en ***deux*** **groupes de PCS**, on constate alors que ceux des élèves issus des catégories socioprofessionnelles les plus modestes (défavorisées et moyennes), s'ils sont toujours les plus performants en compétences sociales dans l'ensemble et dans deux collèges sur trois, obtiennent par contre des scores inférieurs à ceux de leurs camarades plus favorisés au sein du collège George Sand. En d'autres termes, les élèves les moins favorisés sont toujours les meilleurs en compétences sociales, sauf… au collège rural George Sand, où ce rapport s'inverse.

N	(indice global de maîtrise des compétences sociales)	Ensemble	Sand	Zola	Flaubert
178	Score moyen *des élèves défavorisés et moyens*	**70,74**	**70,77**	**69,02**	**69,36**
108	Score moyen *des élèves favorisés et très favorisés*	**65,92**	**72,49**	**62,86**	**64,74**

Tableau 113. Comparaison de moyennes des scores en compétences sociales selon le collège fréquenté

Il est difficile d'arguer des caractéristiques socioprofessionnelles de la population du collège George Sand pour expliquer ses bonnes performances en compétences sociales lorsque c'est précisément la catégorie d'élèves qui obtient les meilleurs scores ailleurs qui en obtient de moins bons dans ce collège.

La deuxième caractéristique des meilleurs élèves dans le domaine des compétences sociales est relative au **genre**. Or, il se trouve que les filles sont (cette année-là) un peu moins nombreuses à George Sand que les garçons (47,6 % contre une moyenne de 49,9 % dans les deux autres collèges), sans que cela n'affecte les bons scores en compétences sociales de l'établissement. Notons simplement que, si la moyenne des filles en compétences sociales dépasse, dans notre échantillon, de 11,4 points celle des garçons, dans le collège George Sand, l'écart est légèrement moindre (9,8 points).

	Ensemble des trois collèges	Collège George Sand
Garçons	62,9	66,9
Filles	74,3	76,6

Tableau 114. Comparaisons des moyennes en compétences sociales selon le genre et la scolarisation dans le collège G. Sand

Filles comme garçons gagnent (dans le domaine des compétences sociales) à fréquenter le collège George Sand. Les différences ne sont cependant pas les mêmes : quand les filles de George Sand ont une moyenne supérieure de 2,3 points à celles des trois collèges, les garçons de cet établissement affichent une moyenne dépassant celle de leurs camarades de 4 points.

Cette distinction intergénérique apparaît également assez clairement lorsque l'on réalise des modèles univariés tentant d'expliquer la variance des scores en compétences sociales par l'effet-établissement, respectivement avec les données des filles de l'échantillon, puis avec celles des

garçons. Alors que les différences ne semblent pas significatives avec le collège Zola, les filles de George Sand gagnent presque 5 points significatifs par rapport à leurs camarades de Flaubert, mais les garçons de George Sand gagnent presque 7 points significatifs par rapport aux collégiens de Flaubert.

Variables/Modèles		M1	
Référence	Active	Coeff.	t.
Flaubert	Sand	4,8	
	Zola	2,2	n.s.
Constante		71,73	***
Pourcentage de variance expliquée		5,2 %	

Variables/Modèles		M2	
Référence	Active	Coeff.	t.
Flaubert	Sand	6,7	
	Zola	- 1,6	n.s.
Constante		60,19	***
Pourcentage de variance expliquée		5,6 %	

Tableaux 115. Modèles univariés analysant la variabilité de l'indice global de maîtrise des compétences sociales des élèves **filles** (M1), puis des élèves **garçons** (M2) en fonction de l'effet-établissement

La fréquentation du collège rural George Sand profiterait donc davantage aux garçons qu'aux filles, même si les scores de ces dernières sont, de toute façon, supérieurs à ceux de leurs camarades. Cela dit – et pour cette raison même – les bons scores du collège George Sand ne sont pas davantage imputables à la proportion de filles dans l'établissement qu'à celle des élèves défavorisés. Il existe bel et bien un **effet-établissement** dans le domaine des compétences sociales considérées de façon globale, et cet effet est particulièrement sensible pour les élèves du collège George Sand.

Les atouts en compétences sociales du collège Sand

Avant de nous intéresser aux choix éducatifs et dispositifs mis en place dans les trois établissements et qui pourraient expliquer ces différences, il convient de détailler les différentes compétences sociales suivant le même schéma méthodologique, c'est-à-dire en ajoutant à chacun des modèles les plus performant hors variable établissement les trois modalités correspondant à nos trois collèges.

Si donc, au lieu de considérer les compétences sociales globalement comme nous l'avons fait jusqu'ici, nous détaillons certaines de ces compétences et mesurons l'effet-établissement sur chacune d'elles, nous parvenons à deux types de résultats :

- d'une part, celles des compétences sociales sur lesquelles l'établissement influe, à l'instar de l'impact qui est le sien sur l'indice global de maîtrise des compétences sociales. Au nombre de celles-ci, le respect de la vie privée, la résolution des conflits et le sens des responsabilités.

- d'autre part, celles sur lesquelles l'effet-établissement ne semble pas avoir de prise, du moins statistiquement mesurable.

L'avantage du collège George Sand en matière de compétences sociales se retrouve également pour plusieurs de ces compétences prises isolément, et pour lesquelles le *collège Flaubert* accuse, en miroir, des résultats inférieurs à la moyenne. Comparons avant toutes choses les **scores bruts** dans les trois domaines particuliers pour lesquels le modèle général des compétences sociales [f(x) = (*genre, pcs*)] est aussi le plus performant : le respect de la vie privée, la capacité à résoudre pacifiquement les conflits et le sens de la responsabilité.

	Ensemble	genre		pcs				établissement		
		filles	garçons	défavorisées	moyennes	favorisées	très favorisées	George Sand	Gustave Flaubert	Emile Zola
n	*294*	*145*	*149*	*60*	*118*	*30*	*78*	*125*	*95*	*74*
Scores en Respect de la vie privée	66,2	70,2	62,3	71,2	66,8	61,7	63,5	69,9	61,4	66,1
Scores en *Résolutions de conflits*	70,0	75,4	64,6	75,1	71,1	61,6	67,8	74,2	63,4	71,3
Scores en *Responsabilité*	50,0	55,5	44,6	59,5	50,9	45,0	43,8	55,6	44,1	48,0

Tableau 116. Scores bruts par genre, pcs et établissement en respect de la vie privée, résolution de conflits et responsabilité

Dans ces trois domaines, l'observation des modèles, construits de la même façon que le modèle général [Compétences **sociales** : f(x) = (*genre, pcs, établissement*)], conduit à confirmer cette première impression. Tantôt en plaçant Sand en référence, tantôt y plaçant Flaubert, les coefficients convergent vers cette opposition très marquée entre les deux établissements (Zola étant toujours moins significativement éloigné de la moyenne). De plus, la part du pouvoir explicatif de l'établissement au sein de ces modèles particuliers est toujours supérieure à celle qu'il tient dans le modèle général ; parmi les différentes compétences sociales, il en est une qui s'explique ainsi à 6 % par le seul effet-établissement.

Variables/Modèles		Modèle Compétences **sociales** : f(x) = (*genre, pcs, établissement*)		Modèle **Respect de la vie privée :** f(x) = (*genre, pcs, établissement*)		Modèle **Résolution de conflits :** f(x) = (*genre, établissement*)		Modèle **Responsabilité :** f(x) = (*genre, pcs, établissement*)	
Référence	Actives	Coeff.	t.	Coeff.	t.	Coeff.	t.	Coeff.	t.
garçon	**fille**	11,6	***	8,00	***	10,8	***	11,0	***
Pcs non défavo-risées	**pcs défavo-risées**	4,9	***	4,6	*			9,8	***
Sand	**Flaubert**	- 4,7	***	- 7,5	***			- 9,6	***
	Zola	- 4,9	**	- 3,5	n.s.			- 6,9	**
Flaubert	**Sand**					10,7	***		
	Zola					7,5	**		
Constante		64,48	***	64,65	***	58,22	***	47,36	***
Pourcentage de variance expliquée		22,6 %		9,3 %		10,6 %		16,6 %	
Pourcentage de variance expliquée par le seul effet-établissement		3,6 %		3,8 %		4,6 %		6,0 %	

Tableau 117. Modèles analysant la variabilité des scores en compétences sociales en général, puis dans trois de ces compétences

Ainsi, quelle que soit la façon de disposer les modalités de la variable établissement au sein du modèle, on obtient, pour chacune de ces trois compétences, des coefficients indiquant à chaque fois respectivement le handicap du collège Flaubert, l'avantage du collège Sand et le relatif statu quo observé au collège Zola, à la manière du schéma ci-dessous :

Variables/Modèles		M1		M2		M3	
Référence	Actives	Coeff.	t.	Coeff.	t.	Coeff.	t.
garçon	fille						
pcs non défavorisée	pcs défavorisée						
Sand	**Flaubert**	- a	***				
	Zola	- b	n.s.				
Flaubert	**Sand**			+ a	***		
	Zola			+ c	n.s.		
Zola	**Sand**					+ b	n.s.
	Flaubert					- c	n.s.

Tableau 118. Schéma des différentes dispositions possibles d'un modèle de type *f(x) = (genre, pcs, établissement)*

C'est le cas pour le ***respect de la vie privée*** où la valeur absolue du coefficient négatif attribué au collège Flaubert (7,5) est donc égale à celle du coefficient positif attribué au collège Sand, l'effet-établissement expliquant presque 4 % de la variance des scores en ce domaine. Courriers et courriels semblent être davantage respectés par les élèves du collège George Sand, la réputation d'autrui y souffre apparemment moins, que ce soit par le respect du droit à l'image ou par le moindre enthousiasme à colporter des ragots, la plus grande circonspection envers les questions indiscrètes d'un futur employeur…

En matière de ***résolution de conflit***, où le modèle de base n'incluait que la variable générique [Résolution de conflit : f(x) = (*genre*)], le gain de points monte à presque 10,7 points significatifs pour les élèves de George Sand comparés à ceux de Gustave Flaubert. Le modèle *Résolution de conflit : f(x)* = (*établissement*) explique quant à lui 4,6 % de la variance des scores. Cela dit, ces différences de score ne doivent pas laisser penser que les élèves du collège George Sand choisissent globalement la négociation lorsque les autres prônent l'opposition passive ou la violence. Ils sont simplement plus nombreux à choisir les solutions de conciliation lorsque la majorité de leurs camarades choisit également ces solutions, ils sont moins nombreux à suivre la majorité de leurs camarades lorsqu'ils optent pour la violence :

- Lorsqu'un quidam fait mine de s'intéresser d'un peu trop près à leur petit ami, plus d'un élève sur deux, dans le collège George Sand, **demande l'arbitrage** dudit (de ladite) petit ami, contre seulement un élève sur trois dans le collège Gustave Flaubert (où la moitié des élèves choisit la violence dans ce cas).

Un gars de la classe drague votre copine (une fille de la classe drague votre copain).

	Ensemble	Collège George Sand	Collège Emile Zola	Collège Gustave Flaubert
Violence Vous le prévenez et le menacez : si ça ne suffit pas, vous lui faites comprendre à coups de poings à qui est cette fille (ce garçon).	36,9 %	30,1 %	23,0 %	**48,4 %**
Fuite Vous l'évitez – et demandez à votre copine (votre copain) d'en faire de même…	18,6 %	17,5 %	25,7 %	18,9 %
Demande d'arbitrage Vous en parlez rapidement à votre copine (votre copain) : après tout, c'est à elle (à lui) de choisir.	**44,4 %**	**52,4 %**	**51,4 %**	32,6 %

Tableau 119. Distribution des types de résolutions de conflit face à une provocation par la jalousie

- Lorsqu'ils subissent l'emprunt forcé de leur scooter, ils sont également un sur deux à suivre la tendance générale, qui est cette fois à la **violence** (*Il ne perd rien pour attendre : quand il viendra vous rendre votre scooter, il va se prendre une volée d'injures bien méritée – si ce n'est pas plus…*). Mais en ce qui concerne les seuls élèves du collège Gustave Flaubert, ils sont quatre sur cinq à réagir ainsi.

Un camarade a pris les clés de votre scooter dans votre trousse à votre insu et vous l'a emprunté. Il vous en avertit en laissant un sms sur votre portable : « C Xtra, L roul super ta Bkane ! »

	Ensemble	Collège George Sand	Collège Emile Zola	Collège Gustave Flaubert
Violence Il ne perd rien pour attendre : quand il viendra vous rendre votre scooter, il va se prendre une volée d'injures bien méritée – si ce n'est pas plus…	**63,6 %**	**48,5 %**	**54,1 %**	**80,0 %**
Fuite Vous vous arrangez pour ne pas être là quand il ramène l'engin. De toute façon, vous ne comptez pas en parler avec lui…	7,8 %	10,7 %	10,8 %	4,2 %
Demande d'arbitrage Vous demandez à vos parents de contacter les siens et de convenir ensemble d'une sanction.	27,6 %	40,8 %	31,1 %	15,8 %

Tableau 120. Distribution des types de résolutions de conflit face à une provocation par recherche d'appropriation

- Dans la seule des sept circonstances où la **soumission** a été choisie majoritairement, les élèves du collège George Sand choisissent, là aussi, cette option. 46 % des élèves des trois collèges font rire leurs camarades à leurs dépens pour essayer de s'intégrer lorsque, nouveaux dans un collège, ils voient leurs camarades pouffer en échangeant des regards amusés… Cette proportion monte à presque 50 % dans le collège rural George Sand.

  Il n'en reste pas moins qu'ils sont aussi plus nombreux à choisir une demande d'arbitrage (19 % contre seulement 11 % dans le collège Gustave Flaubert) et moins nombreux à choisir la violence (30 % contre 43 % dans le collège Gustave Flaubert).

Vous venez d'un petit collège de campagne et arrivez dans un nouvel établissement. A chaque fois que vous vous approchez d'un groupe d'élèves de la classe, tout le monde se tait en échangeant des regards amusés, et pouffant de rire…

	Ensemble	Collège George Sand	Collège périurbain	Collège Gustave Flaubert
Violence Vous vous avancez vers le groupe : *s'il y en a un qui veut se battre, c'est quand il veut…* Et vous vous en allez en lançant une bonne insulte bien sentie à l'adresse de tout le groupe (*Bande de …*).	36,4 %	30,1 %	35,1 %	43,2 %
Soumission Vous faites rire vos camarades à vos dépens pour essayer de vous intégrer.	**45,9 %**	**49,5 %**	**41,9 %**	**43,2 %**
Arbitrage Vous demandez à un surveillant que vous aimez bien s'il veut bien leur parler et leur dire que vous n'avez pas la gale…	15,3 %	19,4 %	18,9 %	10,5 %

Tableau 121. Distribution des types de résolutions de conflit face à une provocation par exclusion

Enfin, en matière de ***responsabilité***, où l'établissement explique 6 % de la variance des scores, l'écart entre Sand et Flaubert avoisine toujours les 10 points (9,6 exactement), avec ici encore l'avantage aux élèves du collège rural.

Ces derniers suivent en ce domaine la plupart du temps la tendance générale : ils se contentent d'être plus modérés lorsque la majorité ne récuse pas massivement les comportements déviants, plus militants lorsque cette même majorité les rejette.

Ainsi, en ce qui concerne **l'implication dans un groupe** (recherche au CDI ou équipe de basket), où l'ensemble des élèves ne semble pas choqué par un peu d'individualisme, les élèves du collège George Sand sont cependant 6 % de moins que ceux du collège Gustave Flaubert à penser que ce n'est pas grave qu'un élève se désolidarise de ses camarades.

En ce qui concerne **l'honnêteté dans le calcul des sommes à déclarer aux impôts**, où les collégiens semblent plus sévères avec les contrevenants, 61 % de ceux du collège George Sand estiment ces oublis *plutôt graves*, contre seulement 43 % dans le collège Gustave Flaubert.

(Que pensez-vous de ces comportements ?)		Normal	Pas très normal, mais pas grave…	Plutôt grave	Inacceptable
Le professeur nous a répartis en groupes de cinq pour un travail au CDI. Mes quatre camarades ont pris chacun un quart du travail à faire : moi, je vais lire une BD (ça sert à quoi de refaire ce qu'ils vont faire très bien à ma place ?).	Collège George Sand	11 %	37 %	25 %	27 %
	Collège Gustave Flaubert	14 %	43 %	32 %	12 %
	Ensemble des trois collèges	13 %	39 %	29 %	19 %
Votre oncle vous a dit qu'il « oubliait » quelques revenus sur sa déclaration d'impôts …	Collège George Sand	7 %	17 %	61 %	15 %
	Collège Gustave Flaubert	18 %	26 %	43 %	13 %
	Ensemble des trois collèges	12 %	22 %	51 %	14 %
Au basket, lorsqu'une équipe est plutôt composée de bons éléments, il y a souvent aussi un *passager clandestin*, quelqu'un qui préfère laisser jouer ceux qui savent.	Collège George Sand	19 %	50 %	18 %	14 %
	Collège Gustave Flaubert	26 %	56 %	9 %	10 %
	Ensemble des trois collèges	23 %	51 %	16 %	11 %
Je fais du baby-sitting, et ma copine (mon copain) téléphone. Je mets les petits dans le salon devant la télé et je discute tranquillement dans l'autre pièce.	Collège George Sand	11 %	21 %	32 %	36 %
	Collège Gustave Flaubert	20 %	38 %	25 %	17 %
	Ensemble des trois collèges	14 %	28 %	32 %	26 %

Tableau 122. Distribution des réponses à propos du sens des responsabilités – collèges Sand & Flaubert

Sur un item comme celui concernant le **baby-sitting**, où se dégage parmi les collégiens une majorité pour estimer *plutôt grave* de laisser les enfants devant la télévision en téléphonant dans l'autre pièce, les réactions sont plus contrastées dans les collèges George Sand et Gustave Flaubert : dans le premier, on est plus nombreux à trouver cela *inacceptable*, tandis que dans le second, si on concède que ce n'est *pas très normal*, on conclut majoritairement que ce n'est *pas grave*…

Cette différence très marquée entre les deux établissements donne l'occasion de souligner que **l'effet-établissement doit être compris dans les deux sens**. S'il existe des dispositifs et des actions qui créent, dans le collège George Sand, un climat plus propice au développement des compétences sociales, il conviendra également de chercher ce qui, au sein du collège Gustave Flaubert, pourrait expliquer ses mauvaises performances dans ce domaine.

Enfin, en matière de compétences sociales, le collège Emile Zola est, nous l'avons vu, plutôt moins performant que les autres. Mais selon que l'on oppose, dans le modèle, le collège Zola à l'un ou à l'autre des collèges, la significativité de son handicap est excellente ou inexistante. La perte de points pour les élèves de Zola va de presque 5 points*** si l'on place *Sand* en référence, à… 0,1 non significatif si c'est *Flaubert* que l'on place en référence. Le collège Zola ne favorise donc pas l'acquisition des compétences sociales, mais ce n'est vrai que s'il est comparé avec le collège George Sand. Il en va de même avec la plupart des compétences sociales, pour lesquelles le coefficient attaché à la modalité collège Zola est parfois négatif si Sand est placé en référence dans le modèle, et jamais significatif si c'est à Flaubert qu'on le compare.

Une exception notable à cette règle mérite d'être soulignée : en ce qui concerne les résolutions de conflit, George Sand est certes le meilleur collège, mais le coefficient affecté à la modalité collège Zola est lui aussi positif et significatif. **On apprend donc presque aussi bien à résoudre les conflits pacifiquement à Emile Zola qu'à George Sand** – à moins que l'on ne considère que c'est à Gustave Flaubert qu'on le désapprend le plus fortement…

Variables/Modèles		Modèle **de base** **Résolution de conflits :** f(x) = (*genre*)		Modèle **Résolution de conflits :** f(x) = (*genre, établissement*)	
Référence	Actives	Coeff.	t.	Coeff.	t.
garçon	**fille**	10,8	***	10,8	***
Flaubert	**Sand**			10,7	***
	Zola			7,5	**
Constante		64,60	***	58,22	***
Pourcentage de variance expliquée		6,1 %		10,6 %	

Tableau 123. Modèles analysant la variabilité des scores en *Résolution de conflits*

Les limites de l'effet-établissement sur les performances sociales

L'effet-établissement est donc assez clairement marqué en ce qui concerne les compétences sociales en général, mais aussi plus particulièrement le respect de la vie privée, la résolution de conflits et le sens des responsabilités, avec un net avantage au collège George Sand – et un handicap certain au collège Gustave Flaubert. Cependant, l'effet-établissement semble moins

patent sur l'acquisition de certaines autres compétences liées au **respect** (de soi, des autres, de l'autre sexe) et à la **solidarité**.

Variables/Modèles		Modèle **Respect de soi :** f(x) = (*genre, établissement*)		Modèle **Respect des autres** : f(x) = (*genre, pcs, résultats scolaires, fratrie, établissement*)		Modèle **Respect de l'autre sexe :** f(x) = (*genre, redoublement*)		Modèle **Solidarité :** f(x) = (*genre*)	
Référence	Actives	Coeff.	t.	Coeff.	t.	Coeff.	t.	Coeff.	t.
garçon	**fille**	7,4	***	6,2	***	19,5	***	11 ,5	***
Pcs non défavo-risées	**pcs défavo-risées**			5,2	**				
moyenne scolaire forte moyenne scolaire faible	**moyenne scolaire médiane**			5,4	**				
fratries de moins de trois enfants	**fratries de trois enfants ou plus**			- 3,5	*				
ayant déjà redoublé	**n'ayant jamais redoublé**					5,0	*		
Sand	**Flaubert**	- 3,9	*	- 1,6	n.s.	- 2,2	n.s.	- 1,8	n.s.
	Zola	- 0,2	n.s.	- 4,7	*	-2,5	n.s.	- 4,1	n.s.
Constante		73,60	***	79,07	***	60,93	***	60,33	***
Pourcentage de variance expliquée		7,1 %		11,4 %		21,1 %		5,4 %	
Pourcentage de variance expliquée par le seul effet-établissement		1,4 %		1,1 %		0,1 %		0,4 %	

Tableau 124. Modèles analysant la variabilité des scores dans quatre des compétences sociales

La part de variance expliquée par le seul effet-établissement est, nous le voyons, assez limitée. La tendance précédemment observée – l'avantage au collège George Sand – reste vérifiée, mais la significativité des coefficients est bien moindre (voire nulle) que pour les autres compétences. Si l'on s'en tient à de simples comparaisons de moyennes, dans le domaine du ***respect de soi***, les élèves du collège George Sand obtiennent certes le meilleur score moyen (77,2), 2,2 points au-dessus de la moyenne des scores des deux autres collèges. Mais le score des élèves du collège Gustave Flaubert se situe presque 4 points *au-dessous* de cette moyenne. Autrement dit, en matière de respect de soi, l'avantage des élèves du collège George Sand est deux fois moindre que le handicap de ceux du collège Flaubert.

Cela dit, il convient de rappeler que la compétence *respect de soi* telle que nous venons de l'analyser ne contient pas tous les items de l'enquête : soucieux de la cohérence de nos indicateurs, nous avions éliminé l'item traitant de *l'hygiène personnelle* et celui de *l'anorexie*. Lorsque nous parlons d'un effet-établissement peu probant en ce qui concerne le respect de soi, il s'agit en fait d'un **respect de soi dans le cadre social**. Les items retenus abordent les thèmes de l'alcoolisme, festif et routier, des insultes, du racket et des attouchements non sollicités, tous comportements nécessitant l'intervention de tiers.

Il en va un peu différemment à propos des deux items concernant le **respect de soi individuel**, et pour lesquels la tierce personne n'intervient que par le regard qu'elle pourrait éventuellement porter sur des comportements et attitudes déviants. Il n'est guère besoin d'être à plusieurs pour négliger son hygiène ou refuser de se nourrir… Or, sur ces deux items, l'effet-établissement fonctionne en revanche assez bien, laissant apparaître un très net avantage aux élèves du collège George Sand – et un handicap symétrique pour ceux du collège Gustave Flaubert : lorsque presque un collégien sur deux juge inacceptable de *ne pas se laver trois jours de suite*, ils sont 56 % dans le collège George Sand à penser ainsi, contre seulement 40 % dans le collège Gustave Flaubert. Quand 82 % des collégiens jugent l'anorexie *plutôt grave* ou *inacceptable*, ils sont 9 % de plus dans le seul collège George Sand, 8 % de moins dans le seul collège Gustave Flaubert.

En créant une variable fusionnant ces deux items (*hygiène* et *rejet de l'anorexie*), il est possible d'obtenir des modèles univariés mettant en lumière un effet-établissement relativement important, expliquant de 4,8 à 6,4 % de la variance des scores selon que l'on y place la modalité *collège Gustave Flaubert* (coefficient de -8,1 points***) ou *collège George Sand* (+ 8,8 points***). L'effet-établissement sur les compétences de respect de soi ne semble donc pas négligeable, pour peu qu'il ne s'agisse que du respect par soi-même de son propre corps.

(Que pensez-vous de ces comportements ?)		Normal	Pas très normal, mais pas grave…	Plutôt grave	Inacceptable
Ne pas se laver trois jours de suite.	Collège George Sand	2 %	10 %	32 %	56 %
	Collège Gustave Flaubert	1 %	24 %	35 %	40 %
	Ensemble des trois collèges	2 %	18 %	31 %	**49 %**
Refuser de manger (pour maigrir).	Collège George Sand	2 %	7 %	54 %	37 %
	Collège Gustave Flaubert	5 %	21 %	52 %	22 %
	Ensemble des trois collèges	3 %	15 %	**51 %**	31 %

Tableau 125. Distribution des réponses à propos de l'hygiène et de l'anorexie – collèges Sand & Flaubert

Dans les compétences déclinant les deux autres domaines d'application du respect, le ***respect de l'autre sexe*** et le ***respect des autres***, ainsi qu'en ce qui concerne la ***solidarité***, le collège George Sand ne semble en revanche pas garder l'avantage, pas plus, d'ailleurs que le collège Gustave Flaubert n'y démontre de handicap. Les moyennes des scores du premier sont effectivement très légèrement supérieures, et celles du second inférieures dans les mêmes proportions à la moyenne des trois collèges, mais très en deçà des seuils de significativité.

	Moyenne des trois collèges	Ecart à la moyenne des trois collèges		
		Collège George Sand	Collège Gustave Flaubert	Collège Emile Zola
Score moyen en *Respect de l'autre sexe*	72,9	+ 0,7	- 0,5	- 0,5
Score moyen en *Respect des autres*	80,5	+ 1,4	+ 0,7	- 3,1
Score moyen en *Solidarité*	64,3	+ 1,6	- 0,3	- 2,3

Tableau 126. Comparaisons de moyennes en *respect de l'autre sexe*, *respect des autres* et *solidarité*

Le ***collège Emile Zola*** a peu été cité dans cette partie mettant surtout en avant l'effet positif du collège George Sand sur l'acquisition des compétences sociales. Signalons cependant une exception : en matière de ***respect des autres***, où aucune autre modalité de la variable établissement ne provoque de différence significative de score, le collège périurbain fait perdre presque 5 points à ses élèves. Mais, si le modèle complet [Respect des autres : f (x) = (*genre*, *pcs*, *résultats scolaires*, *fratrie* et *établissement*)] est raisonnablement explicatif, avec un R-deux à 0,114, l'effet-établissement en lui-même n'explique ici que 1,1 % de la variance des scores (R-deux à 0,011 pour le modèle univarié avec cette modalité), ce qui reste presque anecdotique.

En ce qui concerne le ***respect de l'autre sexe*** et la ***solidarité***, ces deux compétences semblent totalement hermétiques à l'effet établissement : les R-deux des modèles univariés réalisés avec la variable établissement restent au-dessous de 0,004, et les coefficients ne sont aucunement significatifs – qu'il s'agisse de ceux de l'un ou l'autre de chacun des trois établissements de notre enquête**.** Les scores bruts de chacun des collèges ne diffèrent d'ailleurs pas sensiblement, les écarts à la moyenne n'excédant jamais 1 à 2 points. Il semble que dans ces deux domaines, un relatif consensus soit établi entre les élèves, quel que soit l'établissement qu'ils fréquentent.

	Ensemble	Etablissements		
		George Sand	Gustave Flaubert	Emile Zola
n	*294*	*125*	*95*	*74*
Scores en *Respect de l'autre sexe*	72,9	73,6	72,4	72,5
Scores en *Solidarité*	64,3	65,9	64,0	62,1

Tableau 127. Scores bruts par établissement en *respect de l'autre sexe* et *solidarité*

En détaillant les réponses à chaque item, cependant, les écarts à la moyenne s'avèrent plus importants, les meilleurs scores n'étant pas toujours ceux du collège George Sand. Le clivage entre les collèges George Sand et Gustave Flaubert, notamment dans le domaine du respect de l'autre sexe, n'en est pas moins patent :

- A George Sand, les élèves réprouvent plus vivement les commentaires sur le physique de leurs camarades à la piscine, l'expression machiste *« Toutes les mêmes, sauf ma mère ! »* et le préjugé selon lequel un homme ne pleure pas.
- A Gustave Flaubert, ils s'opposent davantage à ce que l'homme soit considéré comme le chef de famille, à ce que les journalistes s'attachent à décrire les tenues des femmes politiques et apprécient moins la formule *« sois belle et tais-toi ! »*.

Respect de l'autre sexe (72,26 %)	Ensemble		George Sand		Emile Zola		Gustave Flaubert	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
- commentaires sur le physique	71,3	34,5	77,5	34,5	72,8	35,7	62,2	32,0
- « toutes les mêmes ! »	71,7	35,2	74,4	31,9	71,1	38,7	67,5	34,8
- « un homme ne pleure pas »	72,5	34,0	73,4	36,0	72,3	34,7	71,3	31,6
- homme chef de famille	65,7	38,0	63,9	38,8	64,7	40,0	68,9	36,2
- « sois belle et tais-toi ! »	**80,4**	**31,7**	**78,3**	**34,2**	81,9	**30,9**	82,0	30,0
- vêtements des femmes politiques	76,7	34,4	74,2	34,8	73,4	37,3	**83,7**	**30,0**

Tableau 128. Scores bruts par établissements en respect de l'autre sexe (item par item)

Dans le domaine de la **solidarité**, l'intensité des prises de position dépend de la nature des difficultés des populations à aider : les élèves de Flaubert semblent davantage sensibilisés à la nécessaire prise en compte des personnes en situation de handicap, tandis que c'est à George Sand que l'on manifeste la plus grande empathie pour les *chômeurs* et les *gens des pays pauvres* :

Solidarité (63,94 %)	Ensemble		George Sand		Emile Zola		Gustave Flaubert	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
- personnes handicapées	61,5	40,0	61,3	43,9	54,3	40,8	66,3	35,2
- difficultés économiques	56,3	37,2	62,4	39,4	57,9	34,5	52,1	36,2
- difficultés ailleurs dans le monde	**74,7**	**32,3**	**79,1**	**29,2**	74,1	**32,1**	**72,2**	**33,8**

Tableau 129. Scores bruts par établissements en solidarité (item par item)

Ce sont ces différences d'appréciation qui expliquent les faibles écarts de points entre les scores par compétence des trois collèges, les forts écarts contraires conduisant finalement à la constitution de moyennes somme toute assez semblables. En dehors de tout effet établissement statistiquement établi, le collège Sand est tout de même le seul à se positionner au-dessus de la moyenne en matière de respect de l'autre sexe et de solidarité. L'examen des réponses item par item laisse apparaître des tendances assez nettement différentes d'un établissement à l'autre.

A la plus-value du collège George Sand en matière de compétences sociales répond donc une moins-value du collège Gustave Flaubert, tandis que le collège Emile Zola reste très proche des moyennes observées sur l'ensemble des élèves testés. Deux compétences précises suivent de manière particulièrement patente cette tendance : le ***respect de la vie privée***, et la ***responsabilité***. De même, en matière de ***résolution de conflits***, l'effet-établissement ne laisse apparaître de fâcheux coefficients pour le collège Zola que s'il est comparé à George Sand, alors que ces coefficients sont négatifs pour Flaubert quel que soit le collège auquel on le compare. Enfin, le ***respect de soi*** n'est influencé par l'effet-établissement que dans la mesure où il ne concerne que l'individu (respect de son propre corps par soi-même). Dans les autres cas, et pour les autres compétences sociales, les effets-établissements ne sont pas avérés, même s'il est rare que les scores des élèves de George Sand soient inférieurs à la moyenne. On note en outre un effet plutôt négatif pour le seul collège Flaubert en ce qui concerne le ***respect de soi***, pour le seul collège Zola en ce qui concerne le ***respect des autres***. Le ***respect de l'autre sexe*** et la ***solidarité***, en revanche, ne semblent pas marqués par un quelconque effet établissement.

6.2.5. Compétences d'autonomie : l'atout du collège Flaubert

Nous avons retenus trois indicateurs intercohérents pour l'autonomie des élèves : le souhait de participer à des (ou à d'autres) activités extrascolaires, la *soif d'apprendre* (mesurée au nombre de *choses* dernièrement apprises) et la capacité à exprimer un choix d'orientation plus précis que la simple réponse *« seconde générale »* à la question : *Par quel secteur professionnel êtes-vous tenté en priorité ?*

La mise en œuvre de ces compétences dépassant le strict cadre du collège, on doit s'attendre à prendre en compte des paramètres sur lesquels la politique éducative de l'établissement n'a que peu de prise pour expliquer la variance des scores dans le domaine de l'autonomie. Etre autonome à l'intérieur du seul collège n'aurait pas grand sens. *L'autonomie est aussi une condition de la réussite scolaire,* énonce le législateur du *Socle commun*. *Aussi,* mais pas *seulement*. Ainsi le *Socle* poursuit-il en précisant que l'autonomie est aussi la condition *d'une bonne orientation et de l'adaptation aux évolutions de sa vie personnelle, professionnelle et sociale*. L'objectif – ambitieux – du *Socle* prend donc naissance au collège, mais doit pouvoir être atteint dans la vraie vie, *personnelle, professionnelle et sociale.* Et si l'on attend d'un élève de quatorze ans qu'il soit en mesure de manifester une relative autonomie en dehors du cadre scolaire, ce qu'il trouve – ou ne trouve pas – aux portes du collège, dans la ville de l'établissement ou dans sa commune de résidence si elle est différente, est susceptible de jouer sur ses choix. Nous verrons que l'accès à ce que l'on peut appeler *l'offre péri-éducative* (équipements sportifs et culturels, structures d'aide à l'orientation…) joue même sur ses attentes, et qu'il est bien difficile de souhaiter ce qui n'est pas proposé…

La géographie locale, l'urbanisme et l'aménagement du territoire, pourront ainsi agir sur l'autonomie *personnelle* des élèves (leur *soif d'apprendre*), leur autonomie *sociale* (leur souhait d'accéder à des activités extrascolaires) et leur autonomie *professionnelle*, marquée ici par la détermination du choix d'un secteur d'activité… pour l'avenir. L'effet-établissement, entendu comme un ensemble de pratiques éducatives ou pédagogiques propres à chaque collège, est niché – *embeddeed* – au sein d'un phénomène plus large, incluant les politiques de la ville ou du quartier pour favoriser ou non l'autonomie non plus seulement des élèves, mais des citoyens qu'ils sont déjà.

En ce qui concerne les trois collèges qui nous intéressent ici, ils ont été choisis dès avant l'enquête pour l'importance de leurs **différences sociogéographiques**. Nous parlons d'ailleurs souvent du collège *rural* George Sand, du collège *urbain* Gustave Flaubert et du collège *périurbain* Emile Zola. Si ces désignations ne signifient pas que chaque établissement puisse être considéré comme l'archétype du collège de tel ou tel urbanisme, il est, à l'inverse, assez difficile de considérer chaque établissement indépendamment des caractéristiques géographiques de son lieu d'implantation. Ces considérations géographiques ont d'autant plus d'importance pour ce qui est de **l'autonomie** des élèves que le modèle le plus performant en ce domaine intègre, nous l'avons vu, une variable ***lieu de résidence*** [autonomie : *f(x) = (genre, lieu de résidence)*], qui ne résistera pas, nous allons le voir, à l'introduction de la variable établissement. Rappelons donc :

- que le collège ***rural*** George Sand ne scolarise qu'un quart d'élèves résidant sa commune d'implantation (ville de moins de 5000 habitants), les autres étant répartis sur une cinquantaine de communes dans un rayon de 20 km autour du collège.
- que le collège ***périurbain*** Emile Zola ne scolarise également qu'un quart d'élèves résidant la ville (de plus de 150000 habitants) du collège, mais les autres ne sont répartis que sur trois communes situées entre 3 et 14 km du collège.
- que le collège ***urbain*** Gustave Flaubert, situé dans un quartier plus proche du centre-ville, accueille trois quarts d'élèves de cette ville ou des deux communes limitrophes.

Observons l'effet produit dans notre modèle par l'introduction de la variable établissement :

Variables/Modèles		Modèle **de base** **Autonomie** : f(x) = (*genre*)		Modèle 1 **Autonomie** : f(x) = (*genre, établissement*)		Modèle 2 **Autonomie** : f(x) = (*genre, établissement*)		Modèle 3 **Autonomie** : f(x) = (*genre, établissement*)	
Référence	Active	Coeff.	t.	Coeff.	t.	Coeff.	t.	Coeff.	t.
garçon	**fille**	11,4	***	11,4	***	11,4	***	11,4	***
Sand	Flaubert Zola			6,0 -7,5	n.s. *				
Flaubert	Sand Zola					- 6,0 - 13,5	n.s. ***		
Zola	Sand Flaubert							7,5 13,5	* ***
Constante		57,81	***	57,70	***	63,74	***	50,24	***
% variance expliquée		3,8 %		7,0 %		7,0 %		7,0 %	
% variance expliquée par le seul effet-établissement (modèle univarié)				3,1 %		3,1 %		3,1 %	

Tableau 130. Modèles analysant la variabilité des scores en autonomie

Où George Sand perd l'avantage…

Le premier constat important pour l'analyse des performances des élèves dans le domaine de l'autonomie concerne ceux du ***collège George Sand***. S'il est vrai que l'absence de résultats est aussi un résultat, alors l'effet-établissement, considéré à l'aide de la modalité *collège George Sand* mérite d'être souligné : les scores dans le domaine de l'autonomie ne semblent **rien** lui devoir. Si, opposé à Zola, Sand obtient un coefficient positif et tout juste significatif, opposé à Flaubert, il devient négatif et perd toute significativité.

Les élèves du collège George Sand ne sont en revanche ni plus ni moins autonomes que les autres : le score moyen est ici de 63,2 (contre 63,5 sur l'ensemble des collèges). Plus frappant encore, les écarts de scores entre collégiens résidant la commune de l'établissement et les autres sont plus faibles ici qu'ailleurs. Seul 1,2 point sépare les premiers des seconds dans le collège George Sand, lorsque cette variable (l'une des deux du modèle le plus performant retenu au chapitre précédent) place une dizaine de points significatifs entre ces deux catégories d'élèves dans les deux autres collèges.

	Ensemble	Collège George Sand	Anova[157]		Collège Gustave Flaubert	Anova		Collège périurbain	Anova
Ensemble	**63,5**	**63,2**	**n.s.**		**69,3**	**		**55,9**	**
Résidents dans la commune d'implantation du collège	**69,2**	64,1	**n.s.**		76,1	**		63,7	**n.s.**
Résidents hors de la commune d'implantation du collège	**61,2**	62,9	**n.s.**		65,3	**n.s.**		54,1	**

Tableau 131. Tableau croisé des scores en compétences d'autonomie selon le lieu de résidence

Le fait de résider ou non dans la commune du collège explique certes une part modeste de la variance des scores pour l'ensemble des élèves de l'enquête (R-deux à 0,015). Mais il n'explique rien du tout pour les élèves de ce collège George Sand, dont les trois quart sont tributaires du ramassage scolaire (ou de la voiture de leurs parents), habitant à 10, parfois 20 km du collège, qui n'ont accès sur leur lieu de résidence à pratiquement aucun équipement culturel, à aucune structure d'aide à l'orientation, à des équipements sportifs la plupart du temps rudimentaires.

[157] Avec le logiciel Spss, la manipulation pour parvenir à ce test de comparaisons de moyennes et de significativité des différences est la suivante :
Analyse – Comparer les moyennes – Moyennes. Variable dépendante : *Indice global de maîtrise des compétences d'autonomie* / variables explicatives : *collège Sand ; collège Flaubert ; collège Zola*. Options : *tableau Anova et êta*.

Habiter dans ou hors de la ville ne semble pas affecter leur autonomie. Le R-deux d'un modèle univarié tentant d'expliquer la variance des scores en autonomie des seuls élèves du collège George Sand par la variable *lieu de résidence* [*f(x) = (lieu de résidence)*] est tout simplement… nul.

Collège Gustave Flaubert vs collège Emile Zola

Si l'on examine, par contre, les coefficients attachés à la modalité *collège Zola* dans chacun des modèles explicatifs de la réussite en autonomie, ils sont toujours significatifs – et négatifs. Les élèves de Zola accusent – 7,5 points* face à ceux de Sand, - 13,5 points*** face à Flaubert. Zola se positionnerait donc comme favorisant le **manque d'autonomie** de ses élèves.

Les différences de scores sont non significatives en ce qui concerne les élèves de George Sand ; elles le sont davantage en ce qui concerne ceux des deux autres collèges, avec **un très net avantage au collège Flaubert**, qui caracole à plus de 13 points d'écart du collège presque voisin Zola. Si donc les élèves ruraux de George Sand sont très proches de la moyenne, il est important de souligner que cette moyenne est obtenue par l'addition de deux types de scores très contrastés. D'une part, les élèves urbains de Gustave Flaubert seraient très autonomes, avec une plus grande soif d'apprendre, une plus grande ouverture sur des activités extrascolaires et davantage soucieux de leur orientation, d'autre part les collégiens périurbains de Zola ne le seraient pas assez.

Nous l'avons vu, la population du collège **Flaubert** est particulièrement atypique en ce qui concerne le niveau social des élèves. Avec 60 % d'élèves **très favorisés**, il est indispensable de vérifier que d'autres variables ne recouvrent pas celle de l'établissement. C'est donc ce que nous nous attacherons à faire à présent dans le domaine des compétences d'autonomie, où les scores des élèves de Flaubert sont indéniablement les plus élevés parmi ceux de nos trois collèges.

Les paramètres territoriaux étant, dans le cadre de nos données, assez difficiles à distinguer des variables plus éducatives et directement attribuables à l'établissement, nous devons pour le moins nous assurer que la **composition** des publics accueillis n'influe pas sur les différences de scores en autonomie dans les deux établissements.

En effet, le **pourcentage de filles** cette année-là dans les différents collèges ne semble pas avoir joué un rôle déterminant dans les différences de scores observées : les filles ayant en moyenne de meilleurs résultats que les garçons dans le domaine des compétences d'autonomie, c'est cependant l'établissement qui en compte la plus faible proportion qui obtient les meilleurs scores[158].

En revanche, c'est bien l'établissement dont les élèves sont proportionnellement les plus nombreux à **habiter la commune** d'implantation (collège Gustave Flaubert) qui obtient les meilleurs scores en autonomie. Les deux variables, agissant toutes deux sur la variance des scores en autonomie, ne sont pas pour autant superposables ; nous avons, pour le montrer, réalisé des modèles [autonomie : f(x) = (établissement)] sur des populations réduites, celle des *non-résidents* d'une part, celle des *résidents* d'autre part.

Variables / Modèles		***Autonomie*** ***(chez les seuls non-résidents)*** : f(x) = (*effet-établissement*)	
Référence	Actives	Coeff.	t.
Flaubert	**Sand**	- 2,4	n.s.
	Zola	- 11,6	**
Constante		65,32	***
Pourcentage de variance expliquée		2,5 %	

Tableau 132. Modèle univarié analysant la variabilité des scores en autonomie chez les élèves résidant hors de la commune d'implantation du collège

Variables/Modèles		***Autonomie*** ***(chez les seuls résidents)*** : f(x) = (*effet-établissement*)	
Référence	Actives	Coeff.	t.
Flaubert	**Sand**	- 12,1	*
	Zola	- 12,4	n.s.
Constante		76,14	***
Pourcentage de variance expliquée		5,0 %	

Tableau 133. Modèle univarié analysant la variabilité des scores en autonomie chez les élèves résidant la commune d'implantation du collège

De manière générale, les élèves de Flaubert sont les plus autonomes, mais il convient de distinguer :

- ceux qui n'habitent pas la commune d'implantation du collège, pour lesquels cette différence n'est sensible – et significative que par rapport aux élèves de Zola qui n'habitent pas non plus la ville de l'établissement.
- ceux qui habitent la commune du collège, pour lesquels cet avantage n'est observé que par rapport aux élèves de Sand habitant eux aussi, la ville de leur collège.

[158] Les élèves de 3ème du collège Flaubert (48,4 % de filles) obtiennent un score moyen de 69,3. Celles d'Emile Zola (51,4 % de filles), plafonnent à 55,9.

Dans ce dernier cas, l'effet-établissement est deux fois plus explicatif que dans le premier (R-deux à 0,050 contre 0,025). Autrement dit, en matière d'autonomie, **il vaut mieux être élève à Flaubert** qu'à Sand si l'on habite la ville du collège, et, dans une moindre mesure, être élève à Flaubert qu'à Zola si on habite à l'extérieur.

Il est, de plus, important de noter que le niveau de vie des familles ne semble pas ici jouer le moindre rôle dans l'acquisition des compétences d'autonomie par les élèves. Réparties en quatre ou en deux groupes, **les PCS n'expliquent statistiquement pas l'autonomie** telle que comprise dans cette enquête, que ce soit sur l'échantillon tout entier ou sur l'une ou l'autre des catégories *résidents / non-résidents*. Nous sommes donc fondés à penser que l'effet-établissement est ici davantage qu'une conséquence de la composition sociologique des populations des deux collèges.

Expliquant 3,1 % de la variance des scores de l'ensemble des élèves, l'effet-collège explique jusqu'à 5 % de cette variance parmi les seuls élèves habitant la ville du collège. De plus, de quelque côté que l'on observe les scores, ils sont toujours **meilleurs chez les élèves du collège Gustave Flaubert**. Parmi les élèves résidant hors de la commune d'implantation du collège, ceux du collège Gustave Flaubert obtiennent des scores **de 11 points supérieurs** à ceux du collège Emile Zola. Parmi ceux qui habitent la commune, ceux du collège Gustave Flaubert ont également des scores supérieurs à leurs camarades du collège Emile Zola (+ 12 points).

La variable *lieu de résidence* ne peut cependant pas être totalement laissée de côté ; il se trouve que la commune d'implantation des deux collèges sus-cités est tout simplement la même. Le collège Gustave Flaubert est à une dizaine de minutes à pied du centre ville, alors qu'il faut prendre un bus pour y accéder depuis le collège périurbain. L'accès aux loisirs et services du centre ne se fait pas de la même façon dans les deux cas, ce qui pourrait expliquer les différences dans l'acquisition de l'autonomie des élèves **résidents**. En ce qui concerne les élèves **non-résidents**, et qui, donc, résident ailleurs, la richesse de l'offre locale en activités extrascolaires d'une part et l'efficacité du réseau de transport interurbain d'autre part jouent probablement un rôle important dans le développement de l'autonomie.

Les élèves citadins de Flaubert et ceux du collège périurbain Emile Zola utilisent, rappelons-le, le même réseau de transport urbain. Mais **le centre-ville leur est diversement accessible** : quand les trois quart des élèves de Flaubert peuvent, de leur domicile, accéder aux infrastructures du centre en moins de 20 mn, les deux tiers des élèves de Zola doivent compter au moins 30 mn pour le même trajet.

Ainsi, ces différences simplement géographiques pèsent considérablement sur les choix – et même sur les souhaits – des élèves en matière d'**activités extrascolaires**, comme si les collégiens bridaient leurs désirs d'activités en fonction de l'offre locale et de leurs propres facilités d'y accéder. Parmi les non-résidents, les collégiens périurbains sont presque 6 % de moins que leurs camarades du collège Gustave Flaubert à déclarer souhaiter participer à des (ou à d'autres) activités extrascolaires. Parmi les résidents, cet écart passe à presque 14 points, avec toujours moins d'appétence pour ces activités de la part des élèves du collège périurbain.

Elèves souhaitant participer à des (ou à d'autres) activités extrascolaires	*Ensemble*	*Collège Flaubert*	*Collège Zola*
Ensemble	**52,2 %**	**56,8 %**	**46,6 %**
Résidents dans la commune d'implantation du collège	**57,8 %**	66,7 %	52,9 %
Résidents hors de la commune d'implantation du collège	**50,2 %**	50,9 %	44,6 %

Tableau 134. Pourcentages d'élèves souhaitant participer à des (ou à d'autres) activités extrascolaires

Ajoutons à propos du collège périurbain Zola que c'est le seul des trois collèges où l'on observe une corrélation (0,219*) entre **le fait de participer à des activités extrascolaires** et le fait de *souhaiter* en pratiquer d'autres. Pour les élèves de ce collège, davantage encore que pour les autres[159], l'appétit vient en mangeant : ceux qui profitent de leur temps extrascolaire pour s'enrichir culturellement ou physiquement sont également ceux qui souhaitent le faire encore davantage. Pour ceux qui ne se sont jamais essayés à ce type d'activités, en revanche, le souhait de le faire s'est probablement émoussé, pour peu qu'il n'ait jamais été encouragé.

S'il convient de temporiser la part pédagogique et éducative de l'effet-établissement à propos des souhaits à participer à des activités qui, par définitions, ne se déroulent pas dans l'enceinte du

[159] Cette corrélation s'observe également pour l'ensemble des élèves de l'enquête, mais dans une moindre mesure (0,105*).

collège, il y a probablement davantage de raisons de penser que ce que nous avons appelé la ***soif d'apprendre*** dépend en partie du climat éducatif de l'établissement. A la question *quelles sont les trois dernières choses que vous avez apprises ?*, nous avons comptabilisé comme indicateur de cette *soif* non la nature, mais le **nombre de réponses** fournies. Ce sont encore les élèves du collège périurbain Zola qui fournissent le plus petit nombre de réponses, ce sont également les élèves résidant hors de la commune d'implantation du collège.

	Ensemble	*Collège Gustave Flaubert*	*Collège Emile Zola*
Ensemble	**1,6**	**1,7**	**1,3**
Résidents dans la commune d'implantation du collège	**1,8**	1,9	1,7
Résidents hors de la commune d'implantation du collège	**1,6**	1,6	1,1

Tableau 135. Nombre de choses dernièrement apprises par les élèves (entre 0 et 3)

Il est d'ailleurs possible d'expliquer plus de 3 % de la variance des scores par le seul effet-établissement. Le modèle *f(x) = (effet-établissement)* donne un R-deux de 0,031 et un coefficient positif (de 0,4 point** (soit près de 15 % de l'échelle des scores allant de 0 à 3 et représentant le nombre de *choses apprises* dernièrement par les élèves interrogés)) pour la modalité *collège Flaubert* opposée à *collège Zola* placé en référence. Aucune autre variable n'agit sur les scores de cet item de façon significative : ni le lieu de résidence, ni le genre, pourtant actives dans l'indice global de maîtrise des compétences d'autonomie.

Les élèves du collège **Flaubert** s'y rendent donc avec une plus grande appétence pour les apprentissages, ou – pour ne pas trop extrapoler sur les données brutes de l'enquête – avec **le sentiment d'apprendre davantage de choses** que leurs camarades de Zola.

Orientation : un effet contextuel ?

Des études menées sur des échantillons autrement plus conséquents que le nôtre ont conclu à l'existence d'un effet-établissement non négligeable dans le domaine de l'orientation des élèves de collège. Ainsi le travail d'Olivier COUSIN (1996 : 64) sur les mécanismes de la sélection et de l'orientation a-t-il concerné 1516 élèves répartis sur douze collèges ; certaines de ses observations se rapprochent de nos constats à propos des choix (et non-choix) d'orientation des élèves :

> En 3ème, les filles restent avantagées. A note équivalente, elles passent plus en seconde que les garçons (67 % / 61 %) et partent moins souvent en BEP […].
>
> Les enfants de cadres supérieurs et d'ouvriers se situent aux deux points opposés de la sélection : les premiers passent plus souvent que la moyenne en seconde (87 %) et lorsqu'ils échouent, ils redoublent presque autant qu'ils partent en LP (5 % ; 7,5 %). Pour les enfants d'ouvriers, la sélection est beaucoup plus sévère : moins de la moitié d'entre eux arrivent en seconde (44 %) et leurs chances d'aller en LP sont tout aussi importantes. Quand les élèves sont moyens (entre 8 et 11 de moyenne), les enfants de cadres supérieurs passent en seconde ou redoublent alors que les enfants d'ouvriers partent en BEP […].
>
> Au collège, les élèves les plus âgés ont une probabilité extrêmement faible de passer en seconde (14,5 %) ; ils ont au contraire de fortes chances de finir leurs études secondaires dans un LP (83,5 %) […]. Les élèves « à l'heure » ont, pour leur part, la quasi assurance de prolonger leurs études dans un lycée classique ou polyvalent (81,5 %) […]. (COUSIN, 1996 : 64)

Ainsi les tendances observées sur les *aspirations* des élèves à l'occasion de notre enquête répondent-elles comme en écho à celles qui prévalent en ce qui concerne les *véritables* orientations des élèves. A l'exception de la variable générique (celle qui joue cependant le moins sur les différences d'orientation dans l'étude d'Olivier Cousin), notre modèle de performance en matière de capacité à déterminer un choix d'orientation en fin de 3ème mettait en avant le pouvoir explicatif des variables de redoublement et de PCS sur les scores des élèves en ce domaine.

Choix d'orientation : f(x) = *(redoublement, lieu de résidence, pcs)*

En ce qui concerne l'effet-établissement, qui est généralement assez marqué en matière d'orientation (*La sélection en fin de 3ème connaît de fortes variations selon les établissements. Si 64 % des collégiens passent en seconde, selon les collèges cette probabilité varie de 21,5 % et 78 %*, écrit COUSIN (1996 : 64), nous constatons également pour ce qui est des choix des élèves quelques disparités en fonction du collège fréquenté.

Si l'on se contente de comparer le nombre moyen d'élèves ayant été capables de déterminer un choix d'orientation relativement précis lors de notre enquête, le collège Gustave Flaubert reste celui qui a su le mieux préparer ses élèves à ce choix important. Mieux par rapport à Emile Zola, mais encore davantage par rapport à George Sand. **L'effet-établissement**, mesuré à l'aide d'un modèle univarié explique dans ce domaine plus de **5 % de la variance**.

Variables/Modèles		M1 f(x) = (*effet-établissement*)	
Référence	Active	Coeff.	t.
Flaubert	**Sand**	- 0,206	***
	Zola	- 0,146	**
Constante		0,935	***
Pourcentage de variance expliquée		5,2 %	

Tableau 136. Modèle univarié expliquant les choix d'orientation par l'effet-établissement

L'établissement jouerait donc ici un rôle dans la détermination du choix professionnel, avec un effet s'exerçant dans les deux sens. D'un côté l'établissement urbain (Flaubert) dont on pourrait penser qu'il a fourni aux élèves des outils de recherche et une formation à l'orientation qui a porté ses fruits, de l'autre, le collège George Sand qui aurait brouillé les pistes et conduit les élèves à être significativement plus hésitants. De fait, là où, dans le **collège Gustave Flaubert, 93,5 %** des élèves ont été capables de formuler un choix d'orientation *plus précis que « 2de générale »*, seuls **68,8 % des élèves du collège George Sand** ont été en mesure de le faire.

Cela dit, les publics accueillis dans ces deux établissements sont assez contrastés également, et notamment en ce qui concerne les variables que nous avons notées comme influant sur ces choix. Le modèle le plus performant dans ce domaine étant *Choix d'orientation **:** f(x) = (redoublement, lieu de résidence, pcs)*, chacune de ces variables expliquant entre 1 et 1,7 % de la variance.

Avec une proportion d'élèves *à l'heure* presque 20 % plus élevée, 1,6 fois plus d'élèves résidant dans la commune d'implantation du collège et 10 fois plus d'élèves très favorisés dans ses murs, il est quasiment impossible que ce que nous avons appelé un peu vite *effet-établissement* à propos du collège Gustave Flaubert ne soit pas en fait plus précisément un effet de pairs.

De fait, les variables de **lieu de résidence et de PCS ne résistent pas** à l'introduction de la variable établissement dans le modèle de base [*f(x) = (redoublement, lieu de résidence, pcs)*]. Seule la variable de redoublement résiste à cette introduction, et nous avons un modèle du type *f(x) = (redoublement, effet-établissement)* qui explique entre 4 et 6 % de la variance.

Variables/Modèles		Modèle **de base** **Choix d'orientation :** f(x) = (*redoublement, lieu de résidence, pcs*)		Modèle 2 **Choix d'orientation :** f(x) = (*redoublement, lieu de résidence, pcs, établissement*)		Modèle 3 **Choix d'orientation :** f(x) = (*redoublement, établissement*)	
Référence	Active	Coeff.	t.	Coeff.	t.	Coeff.	t.
élève ayant redoublé au moins une fois	**élève n'ayant jamais redoublé**	0,102	*	0,095	*	0,092	*
ne résidant pas la commune du collège	**résidant la commune du collège**	0,090	*	0,069	n.s.		
pcs défavorisées, pcs moyennes, pcs favorisées	**pcs très favorisées**	0,089	*	- 0,003	n.s.		
Flaubert	**Sand**			0,186		0,193	
	Zola			- 0,136	**	- 0,143	**
Constante		0,688	***	0,835	***	0,862	***
% variance expliquée		3,8 %		6,9 %		6,3 %	

Tableau 137. Modèles analysant la variabilité des choix d'orientation

Pour les variables explicatives concernant le milieu socioprofessionnel des familles, l'**effet de composition** massif dans chacun de nos collèges rend très difficile toute détection d'un éventuel effet-établissement sur les capacités des élèves à déterminer un **choix professionnel**.

Cet effet du milieu social sur les choix des élèves se double peut-être aussi d'un *effet de pairs*, lié à la proportion d'élèves modestes dans chaque établissement. Marie DURU-BELLAT et Alain MINGAT (1993 : 75) remarquent, à l'occasion d'une enquête de plus grande ampleur (17 collèges, scolarisant environ 2500 élèves) que la composition des populations des collèges se répercute significativement sur les possibilités d'orientation d'élèves de 5ème :

> Enfin, la « tonalité sociologique » du collège, telle que mesurée par la proportion d'élèves d'origine populaire dans l'établissement (elle varie de 15 à 30 %) exerce un impact à la fois négatif et très significatif sur la probabilité individuelle de passer en 4e. Cet impact est tout à fait substantiel. Entre deux collèges, qui accueillent respectivement 30 et 44 % d'élèves de milieux populaires (la différence de 14 % représente un écart type de la distribution de cette variable), la probabilité de passage en 4e, pour un élève de caractéristiques moyennes, est de 13 % dans le premier.
>
> Ce résultat n'est pas le produit d'un effet de composition, puisqu'il a été établi en contrôlant l'appartenance sociale individuelle. On est fondé à parler, en l'occurrence, d'*effet contextuel*.
>
> (DURU-BELLAT et MINGAT, 1993 : 75-77)

Avec les données de notre enquête, ce phénomène se vérifie également d'une certaine manière. Si l'on réalise un modèle univarié pour mesurer l'effet-établissement sur les **seuls élèves très favorisés**, majoritaires dans l'établissement urbain, on réalise que ce collège Flaubert, qui se détachait déjà très nettement des deux autres sur la population entière avec un effet-établissement expliquant 5 % de la variance, est quatre fois plus fort sur les seuls élèves favorisés (21 % de la variance expliquée par l'effet-établissement).

Variables/Modèles		M1 f(x) = (*effet-établissement*)	
Référence	Active	Coeff.	t.
Flaubert	**Sand**	- 0,267	**
	Zola	- 0,338	***
Constante		0,981	***
Pourcentage de variance expliquée		21,2 %	

Tableau 138. Modèle univarié expliquant les choix d'orientation des élèves très favorisés par l'effet-établissement

Autrement dit, la fréquentation du collège Flaubert explique quatre fois plus les bons scores en choix d'orientation parmi les élèves très favorisés que parmi l'ensemble des élèves. Il est donc clair que la ***tonalité sociologique*** joue ici un rôle dans la détermination et la non détermination des choix des élèves.

Pourcentage d'élèves capables d'énoncer son choix d'un secteur professionnel	Ensemble	Collège Sand (n = 125)	Collège Flaubert (n = 95)	Collège Zola (n = 74)
Tous élèves	81,1	72,9	93,5	78,9
Elèves de pcs moyennes (n = 118)	77,2	**70,3**	78,6	88,9
Elèves de pcs très favorisées (n = 78)	89,2	71,4	**98,1**	64,3

Tableau 139. Proportion d'élèves capables d'énoncer leur choix d'un secteur professionnel selon les collèges et les pcs

Ces observations, effectuées à partir de notre enquête sur notre public limité de 300 élèves de collège, rejoignent celles opérées sur des échantillons autrement plus importants[160] et au niveau du lycée par Marie DURU-BELLAT et alii (2004 : 462) :

[160] L'enquête en question a été menée *au cours de l'année scolaire 1999-2000, à partir d'un échantillon de 32 établissements répartis dans les académies de Dijon et de Versailles (soit environ 2750 élèves, une centaine d'enseignants ainsi qu'une trentaine de proviseurs).*

> De manière convergente, au lycée, le nombre d'années d'études supérieures envisagées par les élèves varie sensiblement à la fois selon l'origine sociale et la tonalité sociale de l'établissement fréquenté. Si le niveau d'ambition s'avère plus fort chez les filles, les enfants d'origine sociale favorisée, et les élèves les plus jeunes, on observe aussi que les élèves des lycées favorisés ont un niveau d'ambition plus élevé que les élèves des lycées les plus populaires. Les élèves ont également d'autant plus tendance à envisager des études supérieures longues qu'ils sont scolarisés dans un lycée de niveau élevé. Les deux effets, origine sociale et tonalité sociale du lycée, se combinent…

Cela dit, si l'on se construit de l'effet-établissement une vision restreinte aux actions et dispositifs mis en place pour former et préparer les élèves aux choix d'orientation qui doivent être les leurs au sortir du collège, cet *effet*-là est loin d'être avéré dans le cadre de nos investigations. Il faudra sans doute chercher ailleurs que dans l'un de nos trois établissements les fruits du travail mené en ce sens au cours de la scolarité du collège. En tout état de cause, il est, à propos d'**orientation**, plus difficile que pour les autres compétences d'autonomie, de parler d'effet-établissement sans s'attacher aux **aspects contextuels** ou aux **effets de pairs**.

Il est a priori plus difficile d'expliquer l'acquisition des compétences d'**autonomie** à l'aide des différents paramètres disponibles dans les données que nous avons recueillies que cela ne l'a été pour l'explication de la variance des scores en compétences sociales. Pour l'autonomie, le modèle de base *f(x) = (genre, lieu de résidence)* n'explique que **5 % de la variance** quand le modèle de base pour les compétences sociales *f(x)* = (*genre, pcs*) expliquait plus de 20 % de la variance dans cet autre domaine. A ces difficultés de départ s'ajoute celle de discerner, dans un domaine dépendant du contexte géographique d'une part, sociologique d'autre part, la part de l'effet contextuel et celle de l'effet-établissement. On sait, par exemple, qu'en ce qui concerne les femmes, la *revendication d'autonomie est socialement variable : les classes supérieures privilégient l'autonomie, les ouvriers et employés, des normes fusionnelles ; le repli domestique (à l'écart du « culte de la performance ») caractérise les familles populaires* (MAUGER, 2004 : 189). De fait, il semble se dessiner un avantage sensible en faveur du collège dans lequel ces *classes supérieures* sont les plus représentées (Gustave Flaubert), dont les élèves bénéficient probablement d'une meilleure transmission de ces valeur d'autonomie qui sont celles des parents avant d'être celles des enfants. La répartition géographique des lieux de résidences des élèves accueillis, dont on a vu qu'elle jouait sur plusieurs des compétences d'autonomie, n'explique en effet pas tout : l'établissement (au sens large, c'est-à-dire effet de pairs inclus) a son rôle à jouer.

Le collège **Gustave Flaubert** se caractérise donc, dans le cadre des résultats de notre enquête, par des **résultats très nettement supérieurs** à ceux des autres collèges en matière d'**autonomie**. Nous avons mis en lumière un **modeste, mais réel, effet-établissement**, l'influence du contexte sociologique n'étant pas ici déterminante. L'établissement, à lui seul, explique, en ce qui concerne les compétences d'autonomie, presque autant de variance des scores que dans le domaine des compétences sociales (3,1 % contre 3,6 %). C'est sur ce que recouvre la notion d'effet-établissement qu'il convient alors de se pencher, car le **contexte local** et l'influence des pairs, notamment sur la détermination d'une orientation, ne sont certes pas négligeables.

6.2.6. Compétences civiques et initiative : la résistance à l'effet-établissement

Malgré les faiblesses de notre échantillon – et sans perdre de vue que celles-ci précarisent une part des observations que nous en faisons – nous avons noté un **effet-établissement** expliquant **entre 3 et 4 % de la variance** des scores en **autonomie** et en **compétences sociales**. Ces résultats encourageants ne doivent pas faire oublier que les autres compétences, dans le contexte où nous les avons évaluées et avec les outils dont nous nous sommes servis, ne semblent pas marquées par l'effet-établissement. Soit les scores varient bien d'un collège à l'autre et ces écarts ne sont pas le résultat d'une action du collège mais plutôt le reflet de caractéristiques propres aux populations concernées. C'est le cas pour les compétences civiques. Soit les scores mêmes ne varient pas significativement et l'effet-établissement ne peut être avéré. C'est le cas des compétences d'initiative.

Compétences civiques : effet population vs effet-établissement

Les scores en compétences civiques sont faiblement (mais significativement) corrélées à ceux obtenus en compétences sociales (0,194***)[161]. Pour autant, les modèles explicatifs de ces deux domaines de compétences sont pas seulement assez dissemblables, mais encore mettent-ils en lumière que les collèges qui bénéficient dans ces domaines respectifs de coefficients positifs et significatifs ne sont pas les mêmes. Autrement dit, il apparaît clairement que, si la fréquentation du collège Sand semble favoriser l'acquisition des compétences sociales par ses élèves, **c'est plutôt à Flaubert que l'on observe les meilleurs scores en compétences civiques**, même si l'effet-établissement est loin d'être démontré dans ce domaine. Nous avions, au chapitre

[161] Cf. Chapitre 1. 2 – *Cohérence interne des résultats*

précédent, déterminé la formule suivante correspondant au modèle le plus performant (hors variable établissement) en matière de compétences civiques :

Indice global de maîtrise des compétences civiques : f (x) = (*fratrie, genre, pcs*)

Ce modèle expliquait 5,7 % de la variance des scores en compétences civiques, avec des coefficients positifs associés aux modalités *enfant unique*, *individu de sexe féminin* et *pcs très favorisée*. Or, il s'avère que l'introduction de la **variable établissement**, ajoutée à ce modèle, ne provoque ni frémissement du R-deux, ni gain de points significatif pour un quelconque établissement.

Variables/Modèles		Modèle **de base Compétences civiques :** f(x) = (*fratrie, genre, pcs*)		Modèle 1 f(x) = (*fratrie, genre, pcs, établissement*)		Modèle 2 f(x) = (*fratrie, genre, pcs, établissement*)		Modèle 3 f(x) = (*fratrie, genre, pcs, établissement*)	
Référence	Active	Coeff.	t.	Coeff.	t.	Coeff.	t.	Coeff.	t.
fratrie de 2 enfants et plus	**enfant unique**	8,8	**	8,4	**	8,4	**	8,4	**
garçon	**fille**	4,4	***	4,4	***	4,4	***	4,4	***
pcs défavorisées pcs moyennes, pcs favorisées	**pcs très favorisées**	3,8	**	3,3	n.s.	3,3	n.s.	3,3	n.s.
Sand	**Flaubert**			1,2	n.s.				
	Zola			1,1	n.s.				
Flaubert	**Sand**					- 1,2	n.s.		
	Zola					$-9{,}55^{E}$-02	n.s.		
Zola	**Sand**							- 1,1	n.s.
	Flaubert							$9{,}547^{E}$-02	n.s.
Constante		61,50	***	61,00	***	62,21	***	62,11	***
Pourcentage de variance expliquée		5,7 %		5,8 %		5,8 %		5,8 %	

Tableau 140. Modèle analysant la variabilité des scores en compétences civiques

Le score des élèves du collège Gustave Flaubert dans le domaine des compétences civiques est cependant de quatre points plus élevé que celui des élèves du collège George Sand.

	Ensemble	Collège Gustave Flaubert	Collège George Sand	Collège Emile Zola
Moyenne des scores (indice global de maîtrise des compétences civiques)	64,9	67,0	62,9	65,5

Tableau 141. Moyennes des différents établissements en compétences civiques

Pourtant, cette différence de scores s'explique autrement que par un effet-établissement. Sachant que la performance dans le domaine des compétences civiques est particulièrement liée à l'importance de la fratrie, au genre et à la catégorie socioprofessionnelle, il suffit de comparer les élèves de ces deux collèges sous ces angles pour vérifier que ce sont bien les types de population les fréquentant qui influent sur les score et non le travail mené au sein des établissements. Les trois variables du modèle le plus performant pour expliquer l'acquisition des compétences civiques [*f (x) = (fratrie, genre, pcs)*] se trouvent en effet être diversement distribuées selon les deux populations. Les élèves du collège Gustave Flaubert (ceux qui obtiennent les meilleurs scores en compétences civiques), sont **dix fois plus nombreux** à être **enfants uniques**, dix fois plus nombreux à être issus d'une **famille très favorisée** et même 0,8 % de plus à être des filles !

	Ensemble	Collège George Sand	Collège Gustave Flaubert
Pourcentage de filles	**49,3**	**47,6**	**48,4**
Pourcentage d'enfants uniques	**4,2**	**0,8**	**8,4**
Pourcentage d'élèves issus de familles très favorisées	**26,5**	**6,4**	**58,9**
Moyenne des scores (indice global de maîtrise des compétences civiques)	**64,9**	**62,9**	**67,0**

Tableau 142. Descriptif des populations d'élèves du collège George Sand et du collège Gustave Flaubert

Variables/Modèles		M1	
Référence	Coeff.	Coeff.	t.
Sand	Flaubert	4,1	**
	Zola	2,6	n.s.
Constante		62,92	***
Pourcentage de variance expliquée		1,6 %	

Tableau 143. Modèle univarié analysant la variabilité des scores en compétences civiques à l'aide de l'effet-établissement

Ainsi, alors que le modèle **univarié** :

Indice global de maîtrise des compétences civiques :

f(x) = (établissement)

affecte un coefficient de + 4 points significatifs à la modalité *collège Gustave Flaubert* (opposé à la modalité *George Sand*, en référence), il se trouve que, dans le modèle **multivarié :**

Indice global de maîtrise des compétences civiques : f (x) = (fratrie, genre, pcs, établissement)

la variable *PCS* ne résiste pas à l'introduction de la variable *établissement*, ce qui n'est pas étonnant lorsqu'on sait que 6 élèves sur 10 du collège Gustave Flaubert sont issus d'un milieu socioprofessionnel très favorisé (dix fois plus qu'au collège George Sand).

Les caractéristiques de la population de Gustave Flaubert étant si proches de celles de l'élève performant en compétences ***civiques*** – et celles de la population du collège George Sand en étant si éloignées – les scores ne pouvaient que rendre compte de cet **effet de composition**, indépendamment de tout effet-établissement.

Effet-établissement : pas de prise sur l'initiative

En ce qui concerne les compétences d'initiative, les scores eux-mêmes ne varient pas. Articulée autour de trois pôles (curiosité, créativité, motivation), l'initiative a été mesurée par trois questionnaires de dix items à choix binaires chacun. Les scores en initiative sont des moyennes des taux de *bonnes* réponses à ces trente questions, de réponses censées manifester chacune de ces compétences.

- Est donc considéré comme **curieux** celui qui utilise l'ordinateur pour autre chose que des jeux, aime écrire, lire ou regarder du théâtre, bricoler, aimerait présenter un journal télévisé, en savoir davantage sur la journée d'un collégien anglais, sur les phénomènes de l'espace, les poètes ou sur les résultats de l'enquête à laquelle il a participé.

- Est donné pour **créatif** l'élève qui ne recherche pas forcément la certitude ni la perfection, mais apprécie l'improvisation, l'expression corporelle ou théâtrale, qui est capable de changer d'idées, de trouver plusieurs solutions à un même problème et de remettre en cause certaines conventions.

- Est compté au nombre des élèves **motivés** celui qui est content d'aller au collège, a du plaisir à participer à certains cours (qu'il estime suffisamment variés), apprécie l'ambiance du collège, se sent lui-même apprécié par ses camarades et ses professeurs, travaille efficacement au CDI, apprend chaque jour quelque chose, est prêt à travailler davantage pour avoir de meilleures notes et combine aisément son travail scolaire avec sa vie privée.

L'initiative est donc la synthèse de compétences distinctes quoique complémentaires. De manière globale, en matière d'initiative, **aucun établissement** ne voit la moyenne de ses scores **s'éloigner de plus d'un point de la moyenne** des trois collèges[162]. Aucun modèle univarié ne permet d'observer le moindre effet significatif de l'action d'un établissement sur l'indice global de maîtrise des compétences d'initiative. Quant aux modèles multivariés, ils ne permettent pas d'observations plus concluantes, l'ajout de la variable établissement au modèle de base ne produisant jamais de gain – ni de perte – de point significatifs.

Variables/Modèles		Modèle **de base** **Initiative** : f(x) = (*genre, résultats scolaires*)		Modèle 1 **Initiative** : f(x) = (*genre, résultats scolaires, établissement*)		Modèle 2 **Initiative** : f(x) = (*genre, résultats scolaires, établissement*)		Modèle 3 **Initiative** : f(x) = (*genre, résultats scolaires, établissement*)	
Référence	Actives	Coeff.	t.	Coeff.	t.	Coeff.	t.	Coeff.	t.
garçon	**fille**	8,1	***	8,1	***	8,1	***	8,1	***
moyenne générale médiane ou basse	**moyenne générale élevée**	6,4	***	6,6	***	6,6	***	6,6	***
Sand	Flaubert			- 0,5	n.s.				
	Zola			- 1,0	n.s.				
Flaubert	Sand					0,5	n.s.		
	Zola					- 0,5	n.s.		
Zola	Sand							1,0	n.s.
	Flaubert							- 0,5	n.s.
Constante		50,35	***	50,72	***	50,20	***	49,75	***
Pourcentage de variance expliquée		15,6 %		15,7 %		15,7 %		15,7 %	

Tableau 145. Modèles analysant la variabilité des scores en initiative

162

	Ensemble	Collège Flaubert	Collège Sand	Collège Zola
Score moyen (Indice global de maîtrise des compétences d'initiative)	56,07	56,33	55,4	56,84

Tableau 144. Scores moyens de chaque collège en initiative

Il n'est pas question d'extrapoler ici à l'ensemble du système éducatif en concluant à son inadaptation à former les élèves à prendre des initiatives. Aucun des trois établissements de notre enquête n'a, en revanche, su faire la différence dans ce domaine. La proximité des scores de leurs élèves est telle qu'il semble que leur explication tient à la condition d'élève, ou, à tout le moins, à ce qui réunit tous les élèves de l'enquête : leur tranche d'âge, leur région, leur époque…

Cependant, si, nous éloignant des scores globaux concernant l'initiative, on observe plus précisément chacun des scores des trois composantes de cette compétence (curiosité, créativité et motivation), on peut constater quelques très modestes manifestations de l'effet-établissement. Les modalités *collège Flaubert* et *collège Zola* se trouvent, une nouvelle fois, agir de façon contraire sur les résultats des élèves. De façon générale, le collège **Flaubert** affaiblirait la *curiosité* mais **favoriserait la *créativité*** des élèves. Etre élève au collège **Zola**, au contraire, ferait perdre en créativité mais **gagner en curiosité**. L'écart entre les deux collèges en matière de créativité approche ainsi les **8 points significatifs**, montrant des élèves très favorisés du collège urbain Gustave Flaubert plus imaginatifs, plus prompts à l'expression et à la remise en cause des certitudes que leurs camarades du collège périurbain Emile Zola. En revanche, ces mêmes élèves très favorisés semblent moins curieux, moins soucieux d'apprendre de nouvelles choses, comme si, blasés, ils avaient un peu l'impression de déjà tout connaître…

Variables/Modèles		Modèle **de base** **Curiosité** : f(x) = (*genre, résultats scolaires*)		Modèle **Curiosité** : f(x) = (*genre, résultats scolaires, établissement*)	
Référence	Active	Coeff.	t.	Coeff.	t.
garçon	**fille**	9,7	***	9,6	***
moyenne générale médiane ou basse	**moyenne générale élevée**	5,6	**	5,6	**
Flaubert	**Sand**			4,2	n.s.
	Zola			4,7	*
Constante		46,2	***	43,44	***
Pourcentage de variance expliquée		9,6 %		11,0 %	
Pourcentage de variance expliquée par le seul effet-établissement (modèle univarié)				1,5 %	

Tableau 146. Modèles analysant la variabilité des scores en curiosité

Variables/Modèles		Modèle **de base** **Créativité** : f(x) = (*genre, résultats scolaires*)		Modèle **Créativité** : f(x) = (*genre, résultats scolaires, établissement*)	
Référence	Active	Coeff.	t.	Coeff.	t.
garçon	**fille**	6 ,8	***	6 ,9	***
moyenne générale médiane ou basse	**moyenne générale élevée**	5,0	**	5,5	**
pcs non favorisées	**pcs favorisées**	8,1	**	6,9	**
Flaubert	**Sand**			4,7	**
	Zola			7,8	***
Constante		47,9	***	51,62	***
Pourcentage de variance expliquée		7,3 %		10,2 %	
Pourcentage de variance expliquée par le seul effet-établissement (modèle univarié)				2,9 %	

Tableau 147. Modèles analysant la variabilité des scores en créativité

Si les modèles ci-dessus parviennent à expliquer environ 10 % de la variance des scores en curiosité et en créativité, cela ne doit pas occulter que l'effet-établissement n'explique à lui seul qu'une part nettement plus modeste de cette variabilité (de l'ordre de 1,5 % à 3 %). En outre, la **motivation** ne semble absolument **pas dépendante** de l'effet-établissement :

Variables/Modèles		Modèle **de base** **Motivation** : f(x) = (*genre, résultats scolaires*)		Modèle 1 **Motivation** : f(x) = (*genre, résultats scolaires, établissement*)		Modèle 2 **Motivation** : f(x) = (*genre, résultats scolaires, établissement*)		Modèle 3 **Motivation** : f(x) = (*genre, résultats scolaires, établissement*)	
Référence	Active	Coeff.	t.	Coeff.	t.	Coeff.	t.	Coeff.	t.
garçon	**fille**	8,0	***	7,9	***				
moyenne générale médiane ou basse	**moyenne générale élevée**	7,2	***	7,2	***				
élève ayant redoublé au moins une fois	**élève n'ayant jamais redoublé**	4,9	*	5,2	**				
Sand	**Flaubert**			- 2,9	n.s.				
	Zola			- 0,3	n.s.				
Flaubert	**Sand**					2,9	n.s.		
	Zola					2,6	n.s.		
Zola	**Sand**							0,3	n.s.
	Flaubert							- 2,6	n.s.
Constante		52,8	***	53,73	***	50,88	***	53,45	***
Pourcentage de variance expliquée		11,5 %		12,0 %		12,0 %		12,0 %	

Tableau 148. Modèles analysant la variabilité des scores en motivation

Pourtant, à un degré encore plus précis d'analyse – en ne retenant que le seul item qui demandait aux élèves s'ils étaient contents de se lever le matin pour aller au collège – il semble qu'il soit possible de discerner, sinon un effet-établissement, à tout le moins une différence sensible du regard porté sur leur scolarité au collège : alors qu'ailleurs, un tiers des élèves est content de se lever le matin pour aller au collège, ils ne sont qu'un quart dans ce cas à Zola… Reste à savoir si la motivation des élèves peut se juger sur l'enthousiasme à se rendre au collège, enthousiasme qui ne concerne, de toute façon, qu'une très nette minorité d'élèves…

L'analyse des données de notre enquête permet donc de discerner, sur les scores de certaines des compétences transversales du *Socle commun*, plusieurs effets-établissement, de modalités et d'intensités différentes. Si les compétences d'initiatives, tout comme les compétences civiques, ne semblent pas ici devoir à la politique des trois établissements concernés, il se dessine, en revanche, des effets assez nets en ce qui concerne l'autonomie et, surtout, les compétences sociales.

- **L'autonomie**, telle que nous l'avons mesurée, c'est-à-dire l'appétence à de nouveaux savoirs, de nouvelles activités, de prochains horizons professionnels, est expliquée à hauteur de **3,1 %** par une certaine forme d'effet-établissement. La fréquentation du collège **Gustave Flaubert** favoriserait ainsi les élèves en ce domaine, alors que celle du collège Emile Zola leur serait défavorable.

- Pour **les compétences sociales**, ce sont **3,6 %** des scores qu'explique cette variable. Le collège Gustave Flaubert jouerait cette fois en la défaveur des élèves, tandis que les excellents scores du collège **George Sand** seraient à mettre à l'actif de l'action de l'établissement.

Il reste à donner la parole aux différents acteurs des établissements concernés et de tenter de discerner, au sein de la description des actions éducatives qu'ils mettent en place autour de ces différentes compétences, ce qui peut effectivement jouer sur les attitudes des élèves.

6. 3. Des politiques d'établissements : contingences et volontés

La froide analyse statistique des scores des élèves des différents établissements ne pourrait se passer de l'éclairage que peuvent en faire les acteurs de terrain. **Pourquoi** les élèves du collège urbain Gustave Flaubert sont-ils sensiblement (et significativement) plus autonomes que ceux du collège périurbain Emile Zola, pourquoi sont-ils moins performants en compétences sociales que ceux du collège rural George Sand ? De quels outils pédagogiques et éducatifs les établissements se dotent-ils afin de mener à bien leur mission d'éducation à ces compétences ? Les dispositifs présentés par les équipes comme efficaces dans ces domaines sont-ils vraiment ceux qui ont un effet sur les performances des élèves ? Voici quelques unes des questions desquelles ce chapitre se propose de tenter d'explorer les problématiques.

Nous disposons pour l'étude et l'analyse des résultats des élèves de plus de cent variables dûment codées et chiffrées, soit près de 30 000 informations, certes appuyées sur les déclarations des élèves, mais dont nous avons montré la relative cohérence. Pour le versant explicatif, et dans la mesure où les scores des élèves dépendent partiellement de l'action de l'établissement, nos données sont d'une part beaucoup moins nombreuses, d'autre part sensiblement plus subjectives. Entendons que cette subjectivité n'est plus celle de 300 individus parmi lesquels se dessinent des régularités interprétables comme autant de résultats fiables, mais celle de quelques-uns des adultes qui s'en partagent la responsabilité éducative.

Nous chercherons donc tout d'abord à déterminer les **interlocuteurs** susceptibles de nous apporter suffisamment d'éléments explicatifs des observations consécutives à notre enquête. Nous les interrogerons sous les deux angles pour lesquels l'effet-établissement nous a semblé être avéré, à savoir les excellents résultats en matière de **compétences sociales** de George Sand, et les moins bons de Gustave Flaubert d'une part, et d'autre part, la bonne performance de ce dernier collège en matière d'**autonomie**, et, relativement, les moins bons scores d'Emile Zola en ce domaine. Plus pragmatiquement, nous interrogerons également les outils institutionnels de pilotage et d'évaluation mis à la disposition des établissements et pouvant expliquer partiellement les effets observés ci-avant : les **projets d'établissement** et la politique de **notation** en matière de vie scolaire. Nous terminerons en évoquant la composition et la configuration des **équipes** de vie scolaire et en suggérant quelques pistes de recherches ultérieures.

6. 3. 1. Quels interlocuteurs pour l'analyse des résultats non disciplinaires ?

Afin de comprendre *qui* nous avons interrogé à propos des compétences sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative des élèves, il n'est sans doute pas inutile de se replonger quelques instants dans l'organigramme des personnels d'un collège. En ce qui concerne l'école élémentaire, il est fréquent, en sciences de l'éducation, de parler d'*effet-maître*. Chaque classe est la plupart du temps placée sous la responsabilité pédagogique et éducative d'un seul adulte – le maître – qui, comme son nom l'indique, est censé *maîtriser* l'ensemble des actes pédagogiques et éducatifs qui ont lieu sur le temps scolaire. Au collège, en revanche, la responsabilité pédagogique est répartie entre les professeurs des différentes disciplines, l'action éducative est partagée entre les différents membres de l'équipe… au sens large. Car l'équipe éducative n'est pas seulement l'ensemble des professeurs de l'élève – même si elle les comprend.

- **Chaque professeur** est tenu de s'investir dans l'éducation aux compétences transversales, qu'il s'agisse de l'utilisation des outils informatiques (IV^{e} pilier du *Socle*) ou des compétences des VI^{e} et VII^{e} piliers. Tout comme les manipulations de l'ordinateur ne sont pas réservées aux cours de technologie, l'éducation aux compétences sociales n'est pas concentrée sur une heure de vie de classe animée par le seul professeur principal. Chaque professeur, dans sa classe, peut être amené à partager avec ses élèves autour des différents aspects de ces compétences très particulières, à ce point qu'il est difficile d'envisager une heure de cours sans les mettre en œuvre. Quel enseignement peut se dispenser sans *respect de l'autre*, quel cours peut avoir lieu sans solliciter le sens de la *responsabilité*, quel professeur peut se passer de la nécessité de *résoudre pacifiquement les conflits* ? Cela dit, si la plupart des enseignants travaillent de façon informelle ces compétences avec leurs élèves, bien peu semblaient, au moment de notre enquête, disposés à en formaliser l'enseignement, voire à en codifier l'évaluation. Posons deux éléments de preuve à cette affirmation : d'une part la vague de réprobation qu'a suscité – et que suscite encore – la note de vie scolaire, d'autre part le taux de retour des questionnaires adressés aux enseignants au sujet de l'enquête menée auprès de leurs élèves. Alors que les taux de retour des questionnaires élèves (12 pages) oscille entre 75 et 95 %, celui des questionnaires professeurs (1 page) a avoisiné les… 6 %, à tel point que leur exploitation en a été impossible.

De plus, notre analyse se fixant pour dessein l'observation d'effets-établissements et non celle des disparités entre les élèves de classes différentes, les indications attendues de la part des professeurs devraient naturellement s'inscrire dans une démarche de projet commun à l'équipe tout entière, montrant les orientations pédagogiques propres à chaque collège. Or, comme le fait remarquer GRISAY (1997a : 5), *le mode dominant de fonctionnement des enseignants est de type individuel. Les choix pédagogiques ne résultent que rarement de décisions d'équipe, et sont plutôt le fait de chaque professeur particulier, ce qui explique que l'on ne relève pratiquement pas d'effet d'agrégation liés au collège ou à l'équipe enseignant dans telle ou telle classe pour tout ce qui concerne les pratiques mises en œuvre.* Il était donc à craindre que les disparités d'orientations pédagogiques entre les professeurs d'un même collège rendent quasi-impossible la mise en lumière de constantes suffisamment solides autour d'un effet-établissement strictement pédagogique.

> La notion même d'« effet établissement », malgré sa vraisemblance sociologique, reste fragile. Elle suppose en effet l'existence d'un certain nombre de normes, de valeurs et d'attitudes partagées par tous les acteurs. Or la variance des attitudes et conceptions pédagogiques des enseignants d'un même établissement s'avère aussi grande que celle des enseignants au niveau national...
>
> (DURU-BELLAT et alii, 2004 : 443)

- **Le professeur-documentaliste** a l'avantage de connaître la plupart du temps tous les élèves, a fortiori les 3ème, qu'il a vu passer dans son Centre de Documentation et d'Information pendant quatre années consécutives. Cependant, la fréquentation du CDI se fait beaucoup plus souvent sur la base d'une inscription volontaire et individuelle qu'en groupe-classe. Le professeur-documentaliste n'est, à ce titre, pas forcément le mieux placé pour parler des élèves de 3ème, qui sont par ailleurs les moins nombreux à fréquenter les CDI : d'une part l'intérêt pour la lecture, vif en 6ème et 5ème, a tendance a décroître au fur et à mesure de l'avancement de l'élève dans son cursus au collège, et est donc singulièrement bas en 3ème. D'autre part, les emplois du temps des 3ème, riches en options (langues vivantes, latin, découverte professionnelle…) ne ménagent la plupart du temps que très peu d'heures d'études – moments privilégiés pour venir travailler au CDI.

- **L'assistante sociale, l'infirmière, le médecin scolaire** ou **le Conseiller d'orientation psychologue (COP)** peuvent être chacun, à un titre différent, des observateurs des attitudes des élèves dans le domaine de certaines compétences, sociales pour les premiers, d'autonomie pour le COP. Mais ces personnels ont rarement l'occasion d'observer les groupes-classes, ne rencontrent pas forcément tous les élèves exhaustivement, et ne les voient de toute façon qu'extrêmement ponctuellement.

- **L'intendant** est sans doute au fait de nombreux renseignements sur les élèves eux-mêmes, et connaît notamment plusieurs de leurs caractéristiques sociologiques. Mais ses missions ne l'amènent pas à observer les attitudes des élèves, encore moins à avoir une action éducative sur ceux-ci. De plus, il ne connaît pas forcément tous les élèves, notamment dans les grands établissements.

- **Le Conseiller Principal d'Education (CPE)** est probablement l'un des personnels les plus à même d'avoir sur les comportements et attitudes des élèves à la fois un regard pertinent et une action éducative extérieure à toute pédagogie disciplinaire. Selon la circulaire du 28 octobre 1982 – toujours en vigueur au moment de l'enquête – les missions des CPE s'articulent autour de trois axes : le fonctionnement de l'établissement, la **collaboration avec le personnel enseignant** et l'**animation éducative**. A ce titre, il *contrôle les effectifs, l'exactitude et l'assiduité des élèves*, organise les *mouvements* de ces derniers. Mais – et en cela son rôle étendu à tous les élèves du collège nous intéresse tout particulièrement – il échange des *informations avec les professeurs sur le* ***comportement*** *et sur l'activité de l'élève : ses résultats, les conditions de son travail, recherche en commun de l'origine de ses difficultés et des interventions nécessaires pour lui permettre de les surmonter* ; il opère également un ***suivi de la classe****, notamment, par la participation au conseil des professeurs et au conseil de classe*, il collabore avec les enseignants dans *la mise en œuvre de projets*. Au niveau de l'élève et au niveau de la classe, ladite circulaire précise certaines modalités de l'animation éducative que le CPE peut être amené à mettre en oeuvre : *relation et contacts directs avec les élèves sur le plan collectif (classes ou groupes) et sur le plan individuel (comportement, travail, problèmes personnels) ; foyer socio-éducatif et organisation des temps de loisir ; organisation de la concertation et de la participation (formation, élection des délégués ...).*

A la fois libéré de toute tâche strictement pédagogique et n'ayant pas mission à enseigner une discipline plus qu'une autre, le CPE nous semble particulièrement qualifié pour comprendre, au niveau du collège tout entier, les mécanismes à l'œuvre dans l'apprentissage des compétences sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative des élèves. Il est, avec **l'équipe des surveillants**, l'un des seuls à proposer des actions de formation pour ces compétences indépendantes d'apprentissages disciplinaires. De fait, ce sont les CPE des trois établissements concernés dont l'aide nous a été la plus précieuse au cours de la collecte des éléments explicatif des différences que nous avions pointées.

- **Le Principal et le Principal-adjoint** sont également et institutionnellement des personnels amenés à avoir sur le public d'élèves un regard le plus vaste possible. Toute collecte de données eut été inenvisageable sans leur accord et leur implication dans ce projet. Les personnels de direction qui nous ont ouvert les portes de leur établissement étaient donc non seulement favorables au principe d'une évaluation externe des compétences non-disciplinaires de leurs élèves, mais également très intéressés par l'étude menée, dont j'ai d'ailleurs confié à chacun quelques-unes des premières conclusions. Ces dernières ont donné lieu à des publications sur l'Intranet des établissements concernés – et des lycées de secteur, l'année suivante. L'aide et l'appui des personnels de direction ont été nécessaires pour l'organisation des passations d'enquête et l'information des familles, ainsi que pour la mise à disposition du projet d'établissement 2006-2009, pas toujours disponible en ligne.

6.3.2. Le regard porté sur les compétences sociales des élèves : des discours aux actes

Ce qu'en disent les Conseillers Principaux d'Education …

Les compétences sociales font, au collège **George Sand**, l'objet d'une attention toute particulière. Elles y sont *beaucoup travaillées*, nous assure le Conseiller Principal d'Education. Le **respect des autres** et celui des adultes y sont placés *au niveau des valeurs de l'établissement*. Elles sont *visiblement intégrées* par les élèves. *S'il y a des problèmes de travail, il n'y en a pratiquement pas au niveau de la discipline*. Une attention toute particulière est donnée au *niveau de langage à tenir* avec les élèves : pas de langage vulgaire, bien entendu, mais encore un respect de tous les

instants (*pas question de leur dire* : « *Dégage* ! »). Les élèves sont décrits comme *la plupart du temps dignes de confiance* et respectueux de l'adulte. Il n'est pas rare que les anciens élèves reviennent au collège rendre des visites qui sont *davantage que de la courtoisie*.

Au collège **Gustave Flaubert**, les compétences sociales telles que définies dans le VI^e^ pilier du *Socle commun* ne représentent *pour l'instant* ***pas un axe de travail prioritaire*** *de l'établissement*, même si la *Vie scolaire* propose aux élèves un encadrement compétent et efficace. En ce qui concerne les 3ème, le Conseiller Principal d'Education pointe *une très mauvaise année*, notamment au niveau du *comportement*. Il souligne que tous les élèves ne sont pas forcément du quartier – aisé – et que l'une des caractéristiques de la population de Flaubert est l'arrivée, en cours de scolarité de collège, d'élèves d'autres établissements, souvent en échec scolaire : sont ainsi *récupérés* un certain nombre d'élèves changés d'établissement suite à un conseil de discipline, renvoyés du collège privé catholique tout proche ou réorientés suite au choix stratégique de l'option latin pour contourner l'obstacle de la carte scolaire. Les élèves de 3ème sont d'ailleurs plus nombreux à Flaubert que ceux de 6ème.

Pour le CPE du collège **Emile Zola**, l'acquisition des compétences sociales passe avant tout par l'intégration des règles du *vivre ensemble*. Mais le rôle de la *Vie scolaire* est trop souvent cantonné à *un cadrage de très près des élèves posant le plus de problèmes de comportement*, qu'il convient alors de *sanctionner*.Suite à la fermeture du collège Albert Camus[163] en 2006, la population du collège Emile Zola, décrite comme *relativement calme*, va changer : les élèves du quartier voisin et réputé *sensible*, dont une *forte proportion* est *issue de familles immigrées* sont en partie scolarisés au collège Emile Zola. Les mots d'ordre de la *Vie scolaire* deviennent à la rentrée 2006 : *sécurité* et *maintien de l'ordre*. La lecture de la section *Vie scolaire* du Projet d'établissement (en ligne sur le site du collège) est à cet égard édifiante :

> […] – Renforcer notre action en faveur de la lutte contre la violence, restaurer l'autorité, mener des actions en équipe sans contradiction, élaborer des outils, ne pas être dans l'excès de la sanction
> - Restaurer avec rigueur la mission de la vie scolaire.
> - Développer la contractualisation avec les partenaires pour des actions d'aide aux familles et aux élèves.
>
> Nous sommes tous garants du respect des lois de notre système républicain, nous sommes donc tous chargés du maintien de l'ordre et de la discipline, nous ne devons pas tolérer le moindre manque de respect de l'autre. Nous avons une obligation d'autorité sur l'élève.

[163] Le nom de ce collège a, lui aussi, été changé. L'établissement était situé à moins d'un kilomètre du collège *Emile Zola*, dans le quartier réputé *sensible*.

Il n'en reste pas moins que *le taux d'exclusion temporaire des élèves est onze fois supérieur chez ceux issus du quartier en question que chez leurs camarades des autres quartiers ou de la périphérie*, précise le CPE d'Emile Zola.

Là encore, les **discours** sont assez marqués et laissent entendre qu'une partie de l'effet-établissement constaté en ce qui concerne les **compétences sociales** est bien le fruit de dynamiques différentes et de choix éducatifs délibérés. A George Sand, où les scores dans ce domaine se situent à plus de 5 points au-dessus de ceux des deux autres établissements, les valeurs de **respect** (des autres, de l'adulte…) reviennent plusieurs fois dans le propos du CPE. Le CPE précise d'ailleurs quelques-unes des règles fixées non aux élèves, mais à l'équipe de surveillants dans ce domaine : *pas de cris* (contrer absolument le risque *d'escalade symétrique*), *pas de paroles violentes ou blessantes*, voire simplement *familières*, jamais de conflits résolus sans explications, même si l'issue doit être la prise de sanction. Cette *pédagogie par l'exemple* s'avère, semble-t-il, payante : les scores des élèves en résolution de conflit sont ici supérieurs de 7,5 points à ceux des deux autres collèges et l'effet-établissement est, dans ce domaine précis, de l'ordre de 3 %.

Les élèves de George Sand sont présentés comme ne posant *pas de problèmes de discipline*, alors même que l'une des premières préoccupations de chacun des CPE des deux autres établissements est de tenter d'expliquer les problèmes qui peuvent exister (mauvaise année, accueil d'élèves renvoyés d'ailleurs à Flaubert, d'un nouveau public d'élèves défavorisés à Zola).

Nous avons demandé à chacun des CPE des trois établissements ce qui était fait, dans le collège, dans le domaine des compétences sociales : le premier élément souligné par celui du collège George Sand a été ***le dialogue avec le CPE*** : le bureau de la *Vie scolaire* est décrit comme *un bureau spécial* (il est effectivement décoré de dessins d'élèves, d'ours en peluche…) *ouvert à tout moment* ; on y *quitte sa peau* et on peut s'y ouvrir de tout ce qui préoccupe. Pleurs, exclusion de cours, incompréhension… on n'y est pas jugé, et même si on a été puni, le passage au bureau de la ***Vie scolaire*** ne se fait *jamais sans explication*.

Au mur, un tableau attire l'attention : il s'agit d'une *échelle de comportement* permettant à l'élève de se situer dans l'instant, de réfléchir sur son émotion, son attitude ; il permet aussi de visualiser son éventuel changement en cours d'entretien. Il n'y a là aucune intention de notation ni de sanction, l'objectif affiché étant l'auto-observation de l'élève lorsque son comportement rend nécessaire son passage au bureau de la *Vie scolaire*.

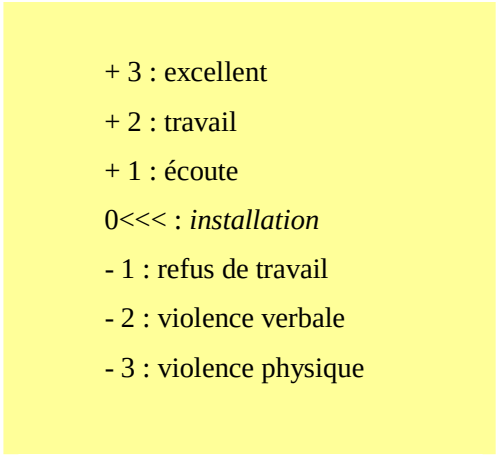


Fig. 29. *Echelle de comportement, bureau Vie scolaire, collège Sand, 2007*

Le dialogue ne peut cependant pas être la seule réponse apportée par le collège aux élèves pour lesquels le *vivre ensemble* n'est encore qu'en cours d'acquisition. Mais la codification et l'échelle des punitions et sanctions, la façon dont elles sont présentées aux élèves dans les trois collèges, sont loin d'être les mêmes.

Règlement intérieur, punitions & sanctions

Le règlement intérieur de George Sand a pour le moins le mérite de distinguer clairement la ***punition*** (qui relève de chaque membre de la communauté éducative) de la ***sanction*** disciplinaire (qui est prononcée par le chef d'établissement, son adjoint ou par le Conseil de Discipline). *La punition et la sanction ont pour finalité de promouvoir une attitude responsable de chaque élève et de le mettre en situation de s'interroger sur sa conduite en l'amenant à prendre conscience de ses actes*, peut-on lire dans ledit règlement, figurant dans chaque carnet de correspondance.

Rappelons que le domaine de la responsabilité est l'un de ceux dont l'effet-établissement (modalité *collège George Sand*) est le plus fort, avec 5,5 % de variance expliquée et un gain avoisinant les 10 points significatifs pour les élèves porteurs de cette modalité.

Les punitions scolaires concernent essentiellement certains manquements aux obligations des élèves, et les perturbations dans la vie de classe ou de l'établissement, rappelle le règlement du collège George Sand, avant d'énumérer quelques-unes des mesures possibles :

- *Inscription sur le carnet de correspondance,*
- *Excuse orale ou écrite,*
- *Devoir supplémentaire au collège (sous surveillance) ou à la maison,*
- *Retenue hors de l'emploi du temps de l'élève pour faire un devoir ou un exercice non fait ou mal fait,*
- *Exclusion ponctuelle d'un cours. Exceptionnelle et justifiée par un manquement grave. Elle s'accompagne d'une prise en charge de l'élève, et d'une information écrite à destination de la Vie Scolaire et du Chef d'Etablissement.*).

Cependant, même (et peut-être surtout) dans le cadre d'une punition, la nécessité du respect de l'élève est rappelée, ainsi que la nécessité de ne pas user d'une notation-punition :

> Les punitions ne sont pas contestables. Elles doivent respecter la personne de l'élève et sa dignité. Elles doivent avoir un caractère éducatif. Les punitions sont distinctes de l'évaluation. La notation s'applique à l'évaluation d'un travail. Le comportement ou l'absence injustifiée ne peuvent pas faire l'objet de la note zéro ou de toute autre note.

Dans le résumé du règlement intérieur réalisé avec les élèves des années précédentes et qui figure dans le carnet de correspondance de ceux de cette année, le mot ***respect*** est omniprésent. Dans une colonne *Je dois*…, quatre alinéa sur six commencent par le verbe *respecter* (*les autres et ma personne, les lieux et le matériel, les horaires, les consignes de sécurité*…). Dans la colonne *Je peux*… , le champ sémantique du respect n'est pas moins bien représenté : l'élève peut donc, à George Sand, *être reconnu en tant que personne, être accueilli, être respecté, être traité justement,* [s']*exprimer, être écouté, être aidé,* [se] *tromper, être informé en temps et en heure*…

Ce **respect** s'entend donc **dans les deux sens**, et les axes forts de l'action éducative de l'équipe *Vie scolaire* de George Sand semblent être l'écoute, la confiance et la maîtrise de soi.

Ainsi, dans la rédaction même du règlement intérieur du collège George Sand, l'accent a été mis sur le respect et la protection de l'élève contre d'éventuelles dérives dans ce domaine :

Le R.I. en résumé : en tous lieux

JE DOIS	JE PEUX
RESPECTER les autres et ma personne - m'adresser à tous les membres de la communauté scolaire avec politesse, - refuser toute forme de violence : ne pas me montrer agressif envers autrui ni dans les mots ni dans les gestes, - admettre la différence : accepter l'autre, même s'il ne me ressemble pas, même s'il ne vit pas comme moi, même s'il ne pense pas comme moi, - m'habiller de façon correcte et prévoir une tenue spéciale utilisée uniquement pour l'EPS, - ne pas perturber les lieux de travail (salles de cours, de permanence, C.D.I.) ni par mon comportement, ni par l'utilisation d'appareils sonores, - ne pas apporter d'objets de valeur (portable, MP3,…) ni de produits dangereux (exemple : blanc correcteur), - ne pas introduire ni consommer de produits dangereux pour la santé (tabac, alcool, drogue…) dans l'enceinte de l'établissement, conformément à la loi ; ***RESPECTER les lieux et le matériel*** - veiller à la propreté de tous les locaux et des cours de récréation, - m'interdire toute dégradation des bâtiments et du matériel mis à ma disposition, - prendre soin de mon équipement et de celui des autres, - veiller au bon état de mon casier qui devra être fermé à clé pour éviter les dégradations. ***RESPECTER les horaires*** - arriver au plus tôt à 8 h 30 et repartir au plus tard à 18 h, - être présent au collège avant 8 h 40 et me ranger dès la sonnerie aux emplacements prévus, - me rendre au bureau de la vie scolaire, en cas de retard, ou après une absence (cf. : annexe vie scolaire), ***RESPECTER les consignes de sécurité*** - obéir au professeur, et suivre les consignes affichées dans chaque salle en cas d'alerte, - tout désordre, toute bousculade, tout non-respect des consignes met en danger ma sécurité, - porter une blouse ou un vêtement correct couvrant (en coton) lors des travaux pratiques de sciences, - me déplacer à l'intérieur des bâtiments en rangs, dans le calme et en respectant le plan de circulation. ***FAIRE mon travail*** - noter les leçons et les exercices dans mon cahier de textes, de même que le professeur le fait dans le cahier de textes de la classe, - consulter ces cahiers afin de faire tout mon travail régulièrement et dans les délais demandés. D'autre part, ces cahiers permettent aux parents de vérifier que le travail est effectué dans sa totalité et en temps voulu. ***FAIRE signer régulièrement toute information par mes parents (ou responsables légaux)*** présenter, au moins une fois par semaine, mon carnet de correspondance, lien entre la famille et le collège : il contient entre autres mes résultats mensuels et doit toujours se trouver dans mon cartable.	***JE PEUX être reconnu en tant que personne, être accueilli :*** - le professeur principal, responsable de ma classe, est mon interlocuteur privilégié, - tous les adultes de l'établissement me fournissent les informations nécessaires au bon déroulement de mon année scolaire et peuvent sur ma demande et sur celle de mes parents nous accorder un entretien. ***JE PEUX être respecté, être traité justement :*** - les questions de discipline sont étudiées avec justice et mon travail évalué équitablement (cf.sanctions). ***JE PEUX m'exprimer, être écouté :*** - le collège est un lieu où je peux prendre la parole à condition de ne pas gêner celle des autres. C'est également un endroit où chacun est à l'écoute de l'autre. - les délégués de classe me représentent dans les différents conseils. ***JE PEUX être aidé, me tromper :*** - dans mon travail, dans mes réponses, les erreurs sont tolérées sans qu'on se moque de moi, sans que je sois nécessairement sanctionné : elles peuvent aussi servir à me corriger et à permettre aux adultes de me faire progresser. ***JE PEUX être informé en temps et en heure :*** - le carnet de correspondance et les panneaux d'affichage m'apportent les informations importantes. ***JE PEUX participer à des activités et à des actions proposées par le collège en dehors des heures de cours :*** - au sein du Foyer Socio-Educatif, et de l'Association Sportive, j'ai la possibilité de proposer d'animer ou de participer à des activités, - me rendre au CDI, pour en utiliser les documents et où **JE PEUX** Venir pour apprendre, me cultiver ou me détendre. Venir sur mon temps libre. Trouver un endroit calme et silencieux. Travailler en groupe. Trouver des livres en bon état. Apprendre à faire un travail documentaire et demander de l'aide au documentaliste. Prendre moi-même les livres en rayon. Emprunter des documents. **JE DOIS** Venir pour utiliser les livres du CDI ; Ranger mon sac à l'entrée et m'inscrire sur le cahier. Etre silencieux dans la salle de lecture. Chuchoter dans la salle de travail de groupes. Prendre soin des documents, rembourser ou remplacer ceux que j'ai abîmés ou perdus. Suivre les séances de méthodologie. Bien ranger les livres. Enregistrer mon emprunt et rendre le livre à la date demandée.

Je m'engage à respecter ce contrat,
A _____, le_____ signature de l'élève

Résumé du règlement intérieur réalisé avec les élèves du collège George Sand, en vigueur en 2006-2007

Le ton est tout autre dans le règlement intérieur du collège **Flaubert**, qui propose, après avoir énoncé les ***règles de vie*** *dans l'établissement* et les *droits et obligations des élèves*, une grille de *sanctions* (qui n'en sont d'ailleurs pas, au sens législatif du terme). Les références à l'accueil, à l'écoute, au dialogue sont absentes du texte – ce qui n'empêche peut-être pas les différents acteurs de la communauté éducative d'en user selon leur caractère ou leur ressenti des situations. Néanmoins, cette grille se contente de mettre en regard **fautes et punitions**, et semble laisser bien peu de place à une possible réflexion de et avec l'élève par rapport à son comportement.

OUBLI du carnet de liaison	1 – Avertissement de la vie scolaire. 2 – Parents informés. 3 – Mise en retenue, si récidive. 4 – Exclusion temporaire si oublis fréquents et volontaires.
TRAVAIL non présenté en temps voulu. **OUBLI** du matériel scolaire. **ATTITUDE** de refus de travailler.	1 – Avertissement porté sur le carnet de liaison, visé par le C.P.E. ou la Principale Adjointe et signé par les parents. 2 – Mise en retenue pour rattrapage du travail non fait.
CONTRÔLE annoncé, volontairement EVITE (à l'appréciation du professeur, pas de motif valable). **TRICHERIE** en tous genres.	1 – L'élève refait le contrôle, et le professeur divise la note par 2, si nécessaire. 2 – Avertissement à la famille en cas de récidive par l'intermédiaire du carnet de liaison.
PERTURBATION des cours (bavardages, agitation).	1 – Avertissement sur le carnet de liaison, visé par le C.P.E. ou la Principale Adjointe et signé par la famille. 2 – Exclusion du cours, envoi à la Vie Scolaire avec un travail à effectuer en permanence. 3 – Retenue avec devoir supplémentaire si récidive. 4 – Convocation des parents.
COMPORTEMENT en cours contraire au règlement intérieur. **UTILISATION** de baladeurs, téléphones portables, cutters, couteaux, sarbacanes, crayons lasers, etc… **- RAPPEL –** **LE CHEWING-GUM EST INTERDIT**	1 – Le professeur confisque l'objet et l'apporte à la Vie Scolaire. 2 – Information des familles par la Vie Scolaire. 3 – Travaux d'utilité communautaire. 4 – Sanction pouvant aller jusqu'à l'exclusion temporaire ou définitive.
RETARDS en cours.	En cas de récidive, à partir de 3 retards sans motif valable, la Vie Scolaire prendra des sanctions.
DEGRADATION : Graffitis sur les tables, cartouches d'encre écrasées, crachats, chewing-gum…	Quand les responsables sont identifiés : 1 – Nettoyage après les cours, travail d'utilité communautaire (produits à disposition à la Vie Scolaire). 2 – Parents informés. 3 – Retenue si récidive pour nettoyage de la salle de cours (Travail d'utilité communautaire). Si la sécurité de l'établissement est mise en jeu : Appel des parents, exclusion immédiate. Si dégâts impliquant une dépense : Facturation à la famille.
OBSERVATIONS ECRITES sur le travail et la discipline.	Retenue de 2 heures ou de 3 heures après une 3ème observation écrite.
FAUTES DE PLUS GRANDES GRAVITE	1 – Exclusion temporaire de l'établissement. 2 – Commission vie scolaire et discipline. 3 – Conseil de discipline.

Règlement intérieur du collège Gustave Flaubert – grille de '*sanctions*'– en vigueur durant l'année scolaire 2006-2007

Le CPE de Gustave Flaubert a tenu à prendre ses distances d'avec ce texte, *datant de plusieurs années* [juin 2000, c'est-à-dire 7 ans au moment de l'enquête], *et* ***ne correspondant plus*** *aux conceptions de l'équipe actuelle*, notamment en matière de sanctions. Le *caractère systématique et égalitaire de l'échelle de sanctions* laissera probablement place, dans le nouveau règlement dont la rédaction était prévue en 2008-2009, à une application *au cas par cas* de sanctions *adaptées* aux élèves et aux dysfonctionnements auxquels elles répondront. Reste que si les mauvais scores du collège Gustave Flaubert en compétences sociales (- 4 points significatifs par rapport à la moyenne des deux autres collèges) s'expliquent en partie par un effet-établissement (2 % de variance expliquée avec la modalité *collège Gustave Flaubert*), l'application de ce règlement par tout ou partie des membres de l'équipe éducative n'y est peut-être pas tout à fait étrangère.

A titre de comparaison, le règlement intérieur du troisième collège (Emile **Zola**) est beaucoup plus **neutre** et se situe, dans une certaine mesure, à **mi-chemin** entre les deux autres. Il ne fixe a priori pas d'échelle de punitions quoiqu'il rappelle *certaines règles*, mais n'indique pas davantage que le respect et l'écoute de l'élève soient des priorités. Le terme *respect* revient sept fois dans ce règlement :

- *Préambule* : Le collège est un lieu de travail, d'activités et de vie où se côtoient plusieurs centaines de personnes, enfants, adolescents et adultes. Cette vie sociale dans laquelle chacun a des droits et des devoirs implique le **respect** de chacun par chacun, ainsi que le **respect** de certaines règles. […] Le **respect** des principes de laïcité, de neutralité politique, idéologique, religieuse et raciale est incompatible avec toute forme de propagande.

- *Prévention des incendies* : Les installations de sécurité (extincteurs, boîtiers d'alarme, portes coupe-feu) doivent être **respectées**.

- *Rapports entre élèves* : Les bonnes relations entre les élèves créent une atmosphère de camaraderie qui contribue à donner à l'établissement son unité. Les brutalités, les brimades et « bizutages « seront sévèrement punis. Le comportement de chacun ne doit en aucune façon gêner le travail des autres. L'élève qui ne **respect**e pas cette règle compromet la réussite de tous et s'expose à des sanctions.

- *Dégradations* : Les élèves doivent avoir le **respect** des locaux (absence de crachats, propreté et bon usage des toilettes…), du matériel et des livres mis à leur disposition. Toute dégradation sera mise à la charge des parents et des sanctions disciplinaires seront prises.

- *Santé – hygiène* : Les enfants doivent **respect**er les règles d'hygiène corporelle compatibles avec une vie de groupe.

Règlement intérieur du collège Emile Zola (extraits) en vigueur durant l'année scolaire 2006-2007

Mis à part le respect de *chacun par chacun* du préambule, le respect est ici davantage celui des *règles*, des *principes*, des *installations* et des *locaux*. De fait, l'effet-établissement est quasi-inexistant et les écarts de scores non significatifs en compétences sociales lorsque la modalité collège Emile Zola est active.

« Suivi de l'élève » et respect des autres

Le *suivi de l'élève* recouvre des missions éducatives qui incombent collectivement à l'ensemble des personnels du collège. Dans les faits, et de par ses missions spécifiques, c'est bien souvent le CPE qui assure ce suivi : administrativement et réglementairement, en relevant retards et absences qui constituent une part non négligeable des indicateurs de suivi de l'élève, mais aussi en faisant lien entre les différents membres de la communauté éducative. Il recueille, notamment avant les conseils de classe, les bilans que peuvent être amenés à établir les assistantes sociales, conseillers d'orientation psychologues et autres professeurs-documentalistes… Ce suivi s'entend, selon la circulaire de mission des CPE (1982), *sur le plan collectif (classes ou groupes) et sur le plan individuel (comportement, travail, problèmes personnels)*. Ce suivi prend donc des formes diverses, à commencer par la constitution, dans la plupart des établissements, de **fiches-élèves**.

- A George **Sand**, elles sont décrites par le CPE comme étant *la mémoire de la vie de l'élève dans l'établissement*, une mémoire qui n'est *ni sur ordinateur, ni dans le dossier de l'élève*, mais que l'équipe peut consulter à tout moment. Deux casiers métalliques contiennent les fiches cartonnées format A5 des élèves du collège. Y sont consignés : quelques lignes transmises par le maître de CM2, les rapports (une dizaine de lignes chacun) d'incidents et de problèmes rencontrés au cours de la scolarité au collège, le compte-rendu (même volume) des rencontres avec les parents. Ces fiches-élèves servent également à motiver l'appréciation de la *Note de Vie de Classe*.
- A **Flaubert**, les fiches-élèves prennent à peu de chose près la même forme : tous les élèves de l'établissement ont, dans le bureau de la *Vie scolaire*, une fiche bristol format A4 sur laquelle sont notées les principales remarques sur ses résultats, son comportement et les dates et sujets des entretiens avec les parents.
- A **Zola**, en revanche, pas d'équivalent, sinon les dossiers *Rapports d'incidents* : il existe un dossier par classe renfermant une pochette par élève ayant été l'objet d'un rapport d'incident ou ayant reçu une punition. Il n'y a pas de pochette pour les autres élèves.

Le *suivi* est également destiné aux élèves les plus en difficulté, quelle que soit l'origine de ces difficultés. Les membres de la communauté éducative se réunissent alors en **commission de suivi**, tentent de déterminer la nature des problèmes et d'y trouver des solutions. Un adulte référent est généralement désigné pour contresigner le document qui est présenté comme la matérialisation de ce suivi de l'élève : la **fiche de suivi**.

Nom de l'élève : FICHE DE SUIVI A présenter chaque soir à :
Classe : POUR LA PERIODE DU_____ AU _____

	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
M1					
M2					
M3					
M4					
S0					
S1					
S2					
S3					
S4					

Fiche de suivi en vigueur durant l'année scolaire 2006-2007 à George Sand

- Au collège George **Sand**, les commissions de suivi concernent ***rarement plus d'une dizaine d'élèves*** sur tout l'établissement. Elles sont présentées comme répondant aux instructions ministérielles, dans le cadre du *dispositif de veille* qu'elles exigent. A la demande de professeurs ou de parents d'élèves, une *commission de suivi* peut donc être mise en place pour certains élèves. Concrètement, l'élève est porteur d'une fiche de suivi, c'est-à-dire d'une grille d'emploi du temps vierge destinée à être renseignée par les différents professeurs et membres de l'équipe éducative sous la responsabilité desquels il est placé durant sa journée de collège. Ces derniers y portent leurs appréciations sur son comportement, ou bien la mention *R. A. S.* (pour *rien à signaler*), et la signent à chaque heure. La fiche est quotidiennement contresignée par la CPE ou le Principal-Adjoint, et chaque semaine par le Principal et les parents de l'élève.

- Au collège Gustave **Flaubert**, la Commission de suivi se réunit **avant chaque période de vacances**. Elle est composée du COP, de l'Assistante Sociale, du Proviseur de la Cité scolaire et du Proviseur-adjoint (Principal du collège), ainsi que du CPE. Elle examine les *cas élèves* dont les difficultés peuvent être *financières, scolaires et comportementales*. Les derniers dossiers traités au jour de l'entretien concernaient des problèmes *d'anorexie, de relations aux autres, d'absentéisme, de comportement*… Bien qu'appliqué – assez rarement – dans l'établissement, le principe de la **fiche de suivi** (emploi du temps vierge à faire signer, heure par heure, par les personnes encadrant l'élève et attestant de son comportement) n'a **pas été utilisé en 2006-2007** pour les élèves de 3ème.
- Il en va autrement à Emile **Zola**, où les réunions de suivi sont **hebdomadaires** : Principal, Principal-adjoint, Assistante sociale et CPE se réunissent une fois par semaine pour aborder un cas difficile. Il peut relever du domaine médical, social, comportemental, scolaire… C'est à ce comité de suivi qu'il incombe de le déterminer, ainsi que d'attribuer à tel ou tel membre de la communauté éducative la prise en charge de l'élève en question. Un répertoire indique les résultats des délibérations de ces réunions de suivi, les mesures prises et les personnes chargées du dossier.

La fréquence de réunion des commissions de suivi sont donc différentes selon le collège considéré : réunie *à la demande* à George Sand, cinq fois l'an à Gustave Flaubert, la commission ne se réunit pas moins de trente fois au collège Emile Zola, ce qui place une fois encore ce dernier établissement dans une situation contrastée par rapport aux deux autres.

Des *rapports d'incidents* en guise de *fiches-élèves*, des *commissions de suivi* six fois plus nombreuses qu'ailleurs, le collège Emile Zola semble pointer davantage d'*incidents* que les deux autres collèges. Quoiqu'il ne soit pas avéré qu'il s'agisse exclusivement de problèmes liés au comportement ni de difficultés liées aux relations entre élèves, cette singularité du collège Zola, pointée également par son CPE, semble faire écho à l'une de nos observations à l'analyse des données de notre enquête. Si, pour la plupart des compétences sociales, les scores semblent opposer les bonnes performances des élèves de Sand et les mauvaises de celles de Flaubert, il est un domaine où les deux collèges sont renvoyés dos à dos – entendons que l'effet-établissement n'a d'incidence sur la variance des scores avec aucune de ces deux modalités actives :

Il s'agit du **respect de l'autre**, compétence pour laquelle seule la modalité *collège Zola* explique 1 % de la variance des scores et laisse apparaître un déficit de 4 points significatifs. La mise en relation de ces deux données (les mauvais scores de Zola en respect des autres et le nombre de commissions de suivi réunies dans cet établissement) doit cependant être maniée avec prudence : le nombre d'incidents peut, en effet, être compris comme un indicateur de ce manque de respect mutuel, et non comme sa cause. L'optique contraire reviendrait à subsumer que la trop grande fréquence des commissions de suivi engendre l'irrespect des élèves les uns envers les autres, ce qui est effectivement difficilement tenable…

6.3.3. L'autonomie des élèves dans les établissements

Conditions de passations : où commencent les différences….

L'accueil qui nous a été réservé dans les trois établissements enquêtés a été cordial, mais les possibilités d'y mener l'enquête n'ont pas été envisagées de la même façon par les trois chefs d'établissements. En fin d'année scolaire, le dernier trimestre est souvent très chargé pour les élèves et singulièrement pour ceux de 3ème : pour nous permettre d'intervenir auprès des élèves et d'obtenir des données sans les pénaliser au niveau de leurs cours, trois méthodes ont été retenues :

- Le Principal-adjoint du collège **Flaubert** nous a accordé trois heures, au bénéfice de *trous* dans l'emploi du temps ou d'absences de professeurs, pour une **passation en salle**, classe par classe ou en groupant deux classes. Les élèves ont donc rempli le questionnaire au fur et à mesure que nous le leur lisions, sur une durée n'excédant pas une heure. Le **taux de retour a donc été très fort** (90 %) au sein des 4 classes que nous avons interrogées, les 10 élèves non-répondants étant, en fait, les absents du jour.

	Nombre d'élèves par classe	Répondants	% de répondants
Flaubert 3ème1	26	23	88 %
Flaubert 3ème3	26	23	88 %
Flaubert 3ème5	26	26	100 %
Flaubert 3ème6	27	23	85 %
Total de ces quatre classes	**105**	**95**	**90 %**

Tableau 149. Taux de retours des questionnaires par classe au collège Flaubert

- Le Principal-adjoint du collège **Sand** a confié aux **professeurs principaux** le soin de faire remplir ces questionnaires, soit à l'occasion de l'*heure de vie de classe*, soit à la maison. Toutes les classes ont ainsi été sollicitées, avec un inégal succès. Le taux de retour pour le collège Sand dépasse cependant les 71 %.

	Nombre d'élèves par classe	Répondants	% de répondants
Sand 3ème 1	28	18	64 %
Sand 3ème 2	27	11	41 %
Sand 3ème 3	27	20	74 %
Sand 3ème 4	27	25	93 %
Sand 3ème 5	27	22	81 %
Total collège	**136**	**96**	**71 %**

Tableau 150. Taux de retours des questionnaires par classe au collège Sand

- Le Principal-adjoint du collège **Zola** a préféré **distribuer aux élèves** le questionnaire, appuyé d'une lettre explicative aux parents signée de sa main, afin qu'ils soient renseignés hors temps scolaire. Les taux de retour par classe vont ainsi de 9 à 100 %, avec un taux global qui n'excède qu'à peine les 53 %...

	Nombre d'élèves par classe	Répondants	% de répondants
Zola 3ème A	24	20	83 %
Zola 3ème B	23	23	100 %
Zola 3ème C	24	11	46 %
Zola 3ème D	23	5	22 %
Zola 3ème E	23	13	57 %
Zola 3ème F	23	2	9 %
Total collège	**140**	**74**	**53 %**

Tableau 151. Taux de retours des questionnaires par classe au collège Zola

Outre l'inévitable biais méthodologique qu'induisent ces différences de conditions de passation, leur constitution même participe d'une dynamique d'établissement qu'il n'est pas inintéressant de mettre en relation avec les scores des élèves interrogés et les effets-établissements dégagés au précédemment. Ainsi, alors même que l'on observe une différence de **score d'autonomie** de plus de 10 points significatifs entre les élèves de Zola et ceux de Flaubert – à l'avantage de ces derniers, force est de constater que ce sont bien les élèves du collège Zola qui ont été le plus mis en **situation d'autonomie** pour renseigner leur questionnaire.

Tandis qu'à Flaubert (score moyen d'autonomie : 69 points), les élèves devaient remplir le questionnaire en présentiel au rythme de la lecture qui leur en était faite, ceux de Zola (score moyen d'autonomie : 56 points) devaient l'emmener chez eux, l'y renseigner et surtout… ne pas oublier de le ramener au collège.

Laisser de l'autonomie à des collégiens ne revient donc pas à les *former* à l'autonomie ; l'action éducative des établissements dans ce sens se manifeste, nous allons le voir, principalement par les nuances de l'organisation spatiale des différents lieux de vie qui jalonnent le parcours quotidien des élèves. Or, le VII[e] pilier du *Socle – L'autonomie et l'initiative* – assigne bien à l'école une mission éducative et formatrice en ce sens, en précisant notamment que *le socle commun établit la possibilité d'échanger, d'agir et de choisir en connaissance de cause, en* ***développant la capacité de juger par soi-même***. Il souligne qu'*il est également essentiel que* ***l'école développe la capacité*** *des élèves à apprendre tout au long de la vie.*

Le foyer socio-éducatif : entre « vivre ensemble » et autonomie

Les équipes éducatives se saisissent assez diversement de ce formidable outil de formation au *vivre ensemble* que peuvent représenter les foyers socio-éducatifs (FSE).

A George **Sand**, le Conseiller Principal d'Education est aussi le **président adulte du FSE**. Il met en place et articule un certain nombre d'**ateliers culturels** sur le temps de la pause méridienne (*écriture, patrimoine, musique, scientifique*…), lesquels ateliers s'inscrivent dans le programme d'action du projet d'établissement. Préférant *valoriser* que *punir*, il organise régulièrement des **voyages** et **sorties le week-end**. Le dernier en date au moment de l'entretien avait eu lieu un samedi à Colmar, par exemple. *Il va de soi que ces voyages, hors temps scolaire, ne se font qu'avec les élèves qui n'ont pas fait l'objet de remontrances récentes.* Cependant, ceux qui en sont momentanément exclus s'en voient expliquer la raison et… peuvent parfaitement participer au voyage suivant.

A Gustave **Flaubert**, le FSE semble être perçu davantage comme un lieu que comme l'association loi 1901 qu'est tout foyer socio-éducatif de collège. En suivant le *lien* prétendument *vers le site de l'établissement* depuis la *fiche établissement* mise en ligne par l'Inspection

académique dans le cadre de l'assouplissement de la carte scolaire, nous trouvons à propos du FSE de Gustave Flaubert les informations suivantes :

> Les objectifs de l'association sont de :
>
> - promouvoir le sens des responsabilités, l'apprentissage de la vie civique et démocratique,
> - d'entretenir un climat de compréhension et un esprit de dialogue entre les jeunes et les adultes.

Constatons que l'effet-établissement, qui explique 6 % de la variance des scores en *responsabilité* exerce un impact sur les scores des élèves de Flaubert à hauteur de – 9,6 points significatifs. L'objectif affiché de promotion du **sens des responsabilités** est donc, à cette aune, **loin d'être atteint**. Ce n'est cependant pas faute de moyens, les locaux mis à disposition de ce foyer étant parmi les mieux équipés du département, voire de l'académie :

> Le FSE gère et anime une cafétéria qui permet aux membres du FSE de se rencontrer dans une ambiance conviviale. Les membres du Foyer ont à leur disposition du mobilier confortable, des baby foot, des billards, des micro ordinateurs connectés sur Internet, des télévisions diffusant des clips musicaux...
> Le FSE permet aux élèves de participer à des activités variées dans le cadre de clubs (vidéo, Street-hockey, billard français, hip-hop, théâtre, journal, jeux de rôle...)
> Le FSE gère une caisse de solidarité financée par des prélèvements sur les cotisations ; ces fonds sont destinés à aider les élèves ayant des difficultés financières à participer aux voyages pédagogiques organisés par les enseignants.

Le CPE nous précise que les **voyages scolaires** concernent au collège Flaubert la presque totalité des élèves auxquels ils sont proposés. Lorsque les moyens d'une famille ne permettent pas à un élève d'y participer, outre l'**aide possible** du FSE, une aide du Fonds social lui permet généralement de se joindre au groupe des participants. En ce qui concerne les 3ème de notre enquête, un échange avec des correspondants allemands a été organisé (ces derniers ont été reçus à Flaubert en début d'année et reçoivent à leur tour au mois de juin les élèves français outre-Rhin). De même, un voyage à Rome a été proposé en forme de récompense à ceux qui ont fait du latin pendant trois ans.

Les différences entre les deux FSE (George Sand et Gustave Flaubert) sont évidentes : d'une part, les moyens (matériels et financiers) de celui du collège urbain aisé sont incomparablement plus importants que ceux du collège rural dans lequel les élèves issus des catégories socio-

professionnelles les moins favorisées sont majoritaires. D'autre part, les voyages et sorties scolaires concernent tous les élèves à Flaubert lorsque seuls ceux qui n'ont pas récemment posé de problèmes de discipline y sont admis à George Sand.

Mais si ces différences de moyens ne semblent pas servir le sens de la responsabilité des élèves qui en profitent le plus, peut-être faut-il chercher ailleurs l'expression de l'effet-établissement sur les scores des élèves.

En **autonomie**, par exemple, où la variance des scores s'explique à plus de 3 % par l'effet-établissement, avec des gains de l'ordre de 13,5 points significatifs (***) pour les élèves du collège Flaubert, de 7,5 points (*) pour ceux du collège George Sand. Comparativement, les élèves du collège Emile **Zola** semblent donc être sensiblement moins autonomes que leurs camarades. Examinons d'un peu plus près le fonctionnement du foyer socio-éducatif de ce collège Zola, quand le confort et les moyens du FSE semblent si bien profiter aux élèves du collège aisé Gustave Flaubert. A Emile Zola, le CPE nous apprend que les années précédentes avaient vu se développer des activités, notamment durant la pause méridienne (*Zola's ligue*, où les élèves prenaient en charge, sous la houlette d'un surveillant, l'arbitrage et l'organisation de matchs de football, mais aussi clubs vidéo, arts plastiques, *Tiers-monde*…). Un dispositif avait également été mis en place qui permettait à des groupes de quatre ou cinq élèves d'assister pendant trois semaines à des concerts ou autres manifestations culturelles. Malheureusement, l'année de notre enquête, les élèves d'Emile Zola ont subi l'arrêt de la plupart de ces activités et clubs pendant la pause méridienne, à l'exception des matchs de foot. Le foyer socio-éducatif a été *mis en veille* : *le lieu existe, mais l'association qui le gère n'est pas très active… seules y sont pratiquées les activités informelles comme le babyfoot, les jeux de cartes.* Ce n'est, quoi qu'il en soit, pas le CPE qui gère le foyer. Les conséquences sur l'acquisition du sens des responsabilités en sont négligeables : elles sont parmi les plus marquées quant à la maîtrise des compétences d'autonomie.

Configuration des locaux et formation à l'autonomie

Comme pour la plupart des compétences – disciplinaires et transdisciplinaires – auxquelles le collège forme les élèves, la variable **générique** joue un rôle très important dans la variance des

scores en **autonomie**, dont elle explique près de 4 %. Cependant, nous avons vu que le fait de **résider** ou non sur la commune d'implantation du collège en expliquait également une part (1,5 %), mais que cette variable ne résistait pas à l'introduction dans le modèle de la variable établissement (cf. tableau 130 : *Modèles analysant la variabilité des scores en autonomie*). De là à songer que l'effet-établissement sur l'acquisition des compétences d'autonomie par les élèves de collèges a partie liée avec les spécificités locales de l'accès aux infrastructures d'enseignement, il y a un pas que nous nous proposons de franchir.

Souvenons-nous tout d'abord que le collège le plus efficace en matière d'autonomie est **Gustave Flaubert** (scores caracolant plus de 13 points au-dessus de ceux observés à Emile Zola). Le collège Flaubert est intégré à la cité scolaire du même nom, ouverte toute la journée sur la rue, sans limite tangible entre lycée et collège – et sans séparation du collège d'avec l'extérieur. Le CPE pointe ce qu'il nomme *l'effet cité scolaire* sur l'autonomie en général : le **régime des sorties** s'apparente plus qu'ailleurs à celui du **lycée** duquel le collège n'est pas vraiment séparé matériellement (le collège est au premier étage, le lycée au rez-de-chaussée). Les arrivées se font de manière échelonnée (la majorité des élèves n'étant pas concernée par le ramassage scolaire) et les portes ne sont jamais fermées. La *Vie scolaire* peut, certes, à tout moment savoir où doit se trouver un élève et les vérifications sont constantes, mais rien n'empêche matériellement un élève de s'en aller…[164] **Les collégiens côtoient les lycéens** et un brassage assez large s'effectue assez vite au cours de l'année entre les deux populations. Il n'est pas rare que de jeunes collégiens **déjeunent** à la table d'élèves de Terminale. Enfin, le **foyer socio-éducatif** (café-comptoir, confiseries, tables, baby-foot, billards, ordinateurs, kiosque de presse quotidienne…) accueille indistinctement à toute heure de la journée scolaire les élèves de la 6ème à la terminale et même davantage, la Cité scolaire accueillant également plusieurs classes de BTS, et comptant par conséquent près de 20 % d'élèves majeurs.

Le ***peers effect*** en matière d'autonomie fonctionnerait ici au-delà du strict cadre du collège, les *pairs* en questions étant donc également des élèves plus âgés et a priori plus autonomes – en tous cas soumis à des contraintes moins rigides de la part de l'administration scolaire.

[164] Le contrôle se fait en début de chaque heure et l'élève qui fuguerait verrait son forfait signalé à ses parents au maximum 55 mn plus tard !

Le CPE de Flaubert attire également notre attention sur le fait que la *cité scolaire* Flaubert est centre d'examen pour les épreuves du baccalauréat : sans que l'on puisse parler d'une action éducative volontairement destinée à aiguiser le sens de l'autonomie des collégiens, la fin d'année est parfois assez mouvementée, pour les élèves, qui voient leurs salles de cours changées de salle plusieurs fois au mois de juin (environ un quart des salles de l'établissement étant réquisitionné).

A l'inverse, le collège **Emile Zola** est situé dans une zone moins favorisée et où la préoccupation d'assurer la sécurité des élèves justifie de maintenir fermé le portillon d'entrée. Les élèves n'entrent et sortent qu'aux horaires d'ouverture de l'établissement, encore doivent-ils attendre que la sonnerie d'une heure de cours ait retenti, et surtout, que la concierge ait débloqué la serrure magnétique du portillon qui ne doit ni ne peut rester ouvert.
Le lycée de secteur étant distant d'environ 1 km et les infrastructures de restauration étant distinctes, les élèves des deux établissements n'ont a priori pas à se rencontrer dans le cadre du collège. Peut-être peut-on voir ici l'une des explications des 13,5 points d'écart entre Flaubert et Zola dans le domaine de l'autonomie. Autrement dit, un collège intégré à une cité scolaire ouverte sur l'extérieur favoriserait davantage l'acquisition de l'autonomie qu'un collège aux entrées surveillées pour des raisons de sécurité.

Entre les deux, le collège **George Sand** jouxte son lycée de secteur dont les grilles et portes sont bel et bien fermées et dont les entrées sont filtrées sous le regard bienveillant de la *Vie scolaire*. *Les élèves font l'objet d'un contrôle permanent, on sait à tout instant où se trouve chacun d'eux*, nous assure le CPE de George Sand. Ils sont, au collège, en quelque sorte *protégés de l'extérieur*. L'ambiance y est décrite comme très *familiale* ; le collège est un peu comme *une seconde maison*. Les élèves sont *maternés, on sait dès qu'ils ont un souci*.
Rappelons que l'écart de points de George Sand (par rapport à Zola) est de l'ordre de 7,5, et est d'une significativité moindre (*).

Configurations locales et formation à l'orientation

5,2 % de la variance des scores en matière de choix d'un secteur professionnel peut être attribué à l'effet-établissement. Cet effet est particulièrement positif sur les élèves de Flaubert, qui se déterminent plus que les autres, 14 % de plus qu'à Zola et jusqu'à 20 % de plus qu'à Sand.

La **proximité du lycée de secteur** semble avoir une grande influence sur les choix des élèves – ou de leurs parents, mais un **effet contraire** selon l'établissement :

- Dans le cas du collège **Flaubert**, *l'effet cité scolaire* sur l'orientation est vécu comme une chance, voire comme un choix délibéré. Le CPE de Flaubert assure que *les élèves qui entrent à Flaubert en 6ème vont souvent jusqu'à la terminale dans l'établissement. Ils choisissent à dessein les filières qui ne nécessitent pas un changement d'établissement pour le passage en lycée. Les parents ont, à cet égard, une réelle réflexion à long terme et envisagent l'avenir post-bac de leurs enfants dès le début de la scolarité du collège.*
- Dans le cas du collège **Sand**, la proximité du lycée de secteur semble davantage subie. *Les élèves restent très dépendants de l'offre de formation locale,* regrette le CPE de George Sand, *et choisissent leurs options en fonction de ce qui peut être préparé* [sur place] *ou dans les environs.*

Un même déterminisme semble prévaloir dans l'usage que peuvent avoir les élèves de l'un ou de l'autre des deux collèges des services du **Conseiller d'Orientation Psychologue** (COP) : dans les deux cas, celui-ci rencontre les 3ème classe par classe au début de l'année scolaire. Mais…

- A **Flaubert**, il est à disposition des élèves pour des rendez-vous personnalisés ; *son carnet de rendez-vous est toujours plein,* nous apprend le CPE, et il ne rencontre *pas moins de **dix élèves de Flaubert chaque semaine***… sans compter les rendez-vous en soirée ou au CIO, que l'établissement ne peut comptabiliser. Près d'un rendez-vous sur deux a lieu avec les parents de l'élève.
- A **Sand**, le Conseiller d'Orientation Psychologue *rencontre les élèves dont l'orientation pose le plus de problèmes.* Il tient une permanence hebdomadaire au collège (une matinée). Mais *son carnet de rendez-vous n'est jamais complètement plein*… estime le CPE de l'établissement.

La formation des élèves à l'autonomie ne semble donc pas ressortir, dans chacun de nos trois collèges et singulièrement pas dans celui qui obtient les meilleurs résultats en ce domaine, d'actions pédagogiques délibérées et concertées. Les modalités d'accès au collège, la configuration et le confort des locaux semblent jouer tout autant que l'enthousiasme des élèves et de

leurs familles à se saisir des possibilités offertes par les établissements les plus proches de leurs lieux de vie dans la construction des compétences d'autonomie.

6.3.4. Le projet d'établissement

Ce panorama des réussites – et des échecs – de nos trois collèges dans le domaine des compétences transdisciplinaires étant posé, il n'est pas inintéressant de s'attarder du côté des outils de pilotage institutionnel afin d'interroger leur pertinence dans ces domaine et contexte précis. Au nombre de ceux-ci, et en aval de l'action éducative, le **projet d'établissement** présente le double avantage d'amener les équipes à s'interroger collectivement sur leurs **objectifs** et sur les **pratiques** à mettre en œuvre pour y parvenir et de conduire à la rédaction d'un document qui permet, à l'issue d'une période de trois ans, de **mesurer** le chemin parcouru, et donc de déterminer si les procédures choisies correspondaient effectivement aux desseins initiaux. En deçà donc des discours des acteurs de la vie scolaire de nos établissements, leurs projets d'établissements contenaient-ils en germe l'essence des résultats que nous avons enregistrés ?

A quoi sert le projet d'établissement ?

Tous les trois ans, un *projet d'établissement* doit être rédigé par l'ensemble de l'équipe éducative de chaque collège (et de chaque lycée), afin de fixer les grandes orientations de la politique d'établissement pour les trois années à venir. Ce projet doit s'appuyer sur les **priorités académiques**, c'est-à-dire décliner au niveau local les orientations définies par le Rectorat pour la même période. Ces priorités étaient, au moment où nous avons réalisé l'enquête, au nombre de trois :

- 1 – assurer **l'égalité des chances** pour tous les élèves, de l'accompagnement à l'évaluation
- 2 – assurer **la réussite** des élèves par la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques en faveur de cette réussite : PPRE, PIDRE, PAE, alternance, soutien scolaire, …
- 3 – appliquer **le socle commun** de compétences et de connaissances.

On retrouve effectivement une triade d'objectifs dans les projets triennaux de chacun de nos trois collèges, forcément inspirée de celle émanant du Rectorat d'Académie. En voici une présentation synoptique :

Objectifs prioritaires pour la période 2006-2009

Sand	Zola	Flaubert
1. Améliorer les résultats des élèves	1. La réussite éducative	1. Accompagner l'aide aux élèves en difficulté
2. Développer le collège en matière de santé, citoyenneté, culture	2. La citoyenneté et la prévention de la délinquance	2. Maintenir la fluidité des parcours pour permettre au plus grand nombre d'élèves d'accéder à la classe de seconde (maintenir les taux positifs de redoublement)
3. Dynamiser les parcours scolaires des élèves en valorisant tous les talents et en donnant de l'ambition à chaque élève	3. Favoriser l'intégration, la lutte contre les discriminations et l'égalité des chances	3. Préserver la qualité de vie en tant que facteur déterminant pour le travail.
Extrait du Projet d'établissement, accessible au public depuis la « Fiche établissement » disponible sur le site académique (onglet parents).	*Extrait du projet d'établissement accessible au public depuis le site du collège.*	*Points forts du projet d'établissement, désignés comme tels directement sur la « Fiche établissement » disponible sur le site académique (onglet parents).*

Figure 30 – Présentation synoptique des objectifs prioritaires des trois collèges de l'enquête

Nos trois collèges se sont donc approprié ces objectifs prioritaires sous des formes diverses, et les modalités mêmes de cette appropriation mettent déjà en lumière des politiques d'établissement assez contrastées.

Tout d'abord, les trois projets semblent tous avoir traduit le souci d'appliquer le *Socle commun*, manifeste au sein des priorités académiques, par une préoccupation relative à la citoyenneté. Cette synonymie implicite (***Socle commun*/citoyenneté**) montre à nouveau combien la dimension axiologique du *Socle* est primordiale, jusque dans son ressenti parmi les équipes éducatives. Ensuite, l'ordonnancement des trois idées-forces de cette période triennale passe assez unanimement du ***égalité*** *-réussite – Socle commun* rectoral à un ***réussite*** *– citoyenneté – égalité* à George Sand et Emile Zola ; quant à Gustave Flaubert, s'il place lui aussi la *réussite* en tête de ses préoccupations, sa triade d'objectifs semble s'éloigner un peu de celle du projet académique. Autrement dit, l'égalité des chances, primordiale dans les orientations académiques, passe en troisième position ou disparaît dans les déclinaisons locales qu'en font nos trois collèges.
De même, **la réussite passe au premier plan** des préoccupations, quoique de façons différentes :

- Au collège **Sand**, dont les élèves accusent les moyennes générales les plus basses (11,5) et un taux de réussite au Brevet inférieur à 70 %, on souhaite simplement *améliorer les résultats des élèves* – comprenons leurs **résultats scolaires**.

- Au collège **Zola**, dont les élèves déclarent les moyennes générales les plus hautes (13,2) et un taux de réussite au Brevet de 85 %, la priorité est davantage à la réussite *éducative*. Peut-être doit-on lire dans cette précision que l'accent est mis moins sur le scolaire que sur **l'éducatif**, et que les résultats de notre enquête peuvent être lus d'une certaine manière comme l'évaluation des actions menées en ce sens. Malheureusement, bien peu de scores semblent marquer les avancées de ce collège dans le domaine des compétences sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative…

- Au collège **Flaubert** (12,4 de moyenne générale et 80 % de réussite au Brevet, c'est-à-dire des résultats scolaires honorables, mais perfectibles…), la réussite se décline sous la forme de **l'aide aux élèves** en difficulté. Il semble que, là aussi, il s'agisse de réussite scolaire, même si elle est réservée à une certaine catégorie d'élèves.

Les deux autres priorités de chacun des trois projets d'établissement peuvent être lus comme ayant un rapport plus ou moins rigoureux avec les compétences sociales et d'autonomie du *Socle commun*. Cependant, les compétences sociales semblent renvoyer à des réalités différentes :

- A George **Sand**, on parle de *santé, citoyenneté* et *culture*. Nous ne sommes pas très loin des domaines du **respect de soi-même** et du **respect des autres.** Nous avons vu que, à s'en tenir aux résultats de notre enquête, les objectifs semblaient être atteints dans ces domaines de compétences dans ce collège rural où les élèves obtiennent des scores supérieurs à ceux des autres collèges de presque 5 points significatifs.

- A Emile **Zola**, on couple *citoyenneté* et *prévention de la délinquance*, et là encore, à considérer les 7,5 points** que ce collège gagne en **résolution de conflits** sur Gustave Flaubert, pourtant réputé plus calme, on est tenté de croire que cet objectif a été partiellement atteint dès la première des trois années de la période 2006-2009.

- A Gustave **Flaubert**, la citoyenneté n'est pas au nombre des trois priorités[165]. En revanche, il semble utile à l'équipe cette année-là de *préserver la qualité de vie en tant que facteur déterminant pour le travail*. Du point de vue de l'efficacité, l'objectif semble atteint si l'on considère les scores bruts en compétences civiques, par exemple, où excellent les élèves de Flaubert. Cela dit, la responsabilité de l'établissement en matière de qualité de vie est sans doute moins importante que celle des familles, majoritairement très favorisées – à tel point qu'en ce qui concerne les **compétences civiques**, l'effet-population est très clairement avéré, ce qui n'est absolument pas le cas de l'effet-établissement.

Cette confrontation sommaire des axes prioritaires des projets d'établissement avec les principales conclusions de l'observation des effets-établissement peut donc conduire à l'une ou l'autre des deux explications suivantes : ou bien les établissements se sont donné les moyens de parvenir aux objectifs qu'ils se sont fixés, ou bien ils se sont donné des objectifs qu'ils savaient avoir déjà atteint.

Afin de conjurer toute suspicion infondée, il nous a semblé utile de prendre la problématique du projet d'établissement dans l'autre sens, c'est-à-dire non plus de chercher à savoir si les projets avaient porté leurs fruits, mais davantage ce qui pouvait laisser prévoir les résultats mesurés par notre enquête dans les projets des établissements. Si donc, au lieu de partir des axes prioritaires des politiques d'établissements, nous prenons comme point de départ les grandes conclusions de notre chapitre précédent, à savoir :

- La fréquentation du collège **Gustave Flaubert** favoriserait les élèves dans le domaine de **l'autonomie**, alors que celle du collège Emile Zola leur serait défavorable.
- L'effet-établissement produit un impact significatif sur les scores des élèves en ce qui concerne **les compétences sociales**, avec d'excellents scores pour le collège **George Sand,** de plus mauvais pour le collège Gustave Flaubert.

[165] L'une des six *ambitions* du projet d'établissement lui-même est cependant de *devenir citoyen*, déclinée en trois volets : *former des délégués, cultiver le respect de l'autre dans le respect du statut de chacun* et *faire du règlement intérieur la référence de notre vie collective*. Les scores des élèves de ce collège ne sont pourtant pas significativement différents de ceux des deux autres en matière de respect des autres. Peut-être les actions menées en ce sens ne sont-elles encore, cette première année du projet, pas assez ambitieuses…

	Compétences sociales	*Compétences d'autonomie*
Collège Sand	+	=
Collège Flaubert	–	+
Collège Zola	=	–

Tableau 152. Représentation schématique des points forts/points faibles de chaque collège

En nous basant uniquement sur les résultats de notre enquête, et en imaginant qu'ils sont le reflet d'une politique d'établissement dont les grandes lignes ont été définies par le projet d'établissement, nous pouvons donc imaginer que :

- le collège **Sand** met le travail des **compétences sociales** au cœur de son projet
- le collège **Flaubert** donne à **l'autonomie** des élèves la place de choix dans son projet, tout en négligeant un peu les compétences sociales
- le collège **Zola** fait, dans son projet, des choix peu pertinents en ce qui concerne la formation à l'autonomie, tout en n'étant **pas particulièrement efficace** en ce qui concerne les compétences sociales (résolution de conflits mis à part).

Partant de cette hypothèse de travail, nous pouvons lire les trois projets avec cette grille interprétative.

Celui de **George Sand** est assez succinct : sur 6 pages, l'une présente l'établissement, la deuxième schématise la visée du projet, les pages 3 et 4 posent un diagnostic sur la situation de l'établissement au moment de la rédaction du projet, la cinquième expose les trois objectifs prioritaires dont nous avons déjà parlé et fixe des indicateurs pour chacun d'eux. En ce qui concerne l'objectif qui semble le plus impliquer le développement des compétences sociales – *Développer le collège en matière de santé, citoyenneté, culture*, ces indicateurs sont : *fonctionnement des ateliers, du CESC et analyse des données « Vie scolaire » (absentéisme, punitions, sanctions, infirmerie)*. La sixième et dernière page (reproduite ci-après) liste 24 actions, dont 9 concernent explicitement l'objectif sus-cité (nous avons grisé les lignes correspondantes) :

V. PROGRAMME D'ACTION 2006-2009

N°action	N°objectif visé	Intitulé de l'action	Indicateurs spécifiques
1	**1**	Lutte contre l'absentéisme	**Taux d'absentéisme, taux mensuels d'élèves absents plus de 3 demi-journées**
2	**1**	Aide aux devoirs	**Nombre d'élèves, nombre d'heures**
3	**2**	Lutte contre la consommation des substances psychoactives	**Questions « libres » des élèves**
4	**2**	Education à la sexualité	**Questions « libres » des élèves**
5	**3**	Cross du collège	**Taux de participation, retentissement**
6	**2**	Education à la nutrition	**Choix des mets consommés au self**
7	**2**	Prévention et valorisation ; sanctions et commissions	**Nombre d'élèves punis et récidivistes**
8	**1**	Soutien en français	**Nombre d'élèves, nombre d'heures**
9	**2**	L'information à travers les médias	**Demandes d'abonnements, consultations CDI**
10	**3**	Ce que je suis, ce que je veux !	**Participation des élèves**
11	**2**	Des institutions, mon collège… et moi, délégué de classe.	**Participation des élèves**
12	**3**	Evaluation, motivation des élèves	**Volontariat dans l'information**
13	**1**	Approfondissement des connaissances pour les élèves à fort potentiel	**Nature des thèmes traités**
14	**3**	Organisation, évaluation des séquences d'observations en entreprises	**Implication des enseignants**
15	**2**	Prévention de l'obésité, diététique	**Passage au self : quels choix ?**
16	**2**	Prévention des risques	**Participation active des usagers**
17	**3**	Valorisation de la voie professionnelle	**Fonctionnement du dispositif « alternance »**
18	**1**	Organisation, planification du B2i	**Nombre de professeurs, planification**
19	**2**	Formation aux premiers secours	**Nombre d'élèves et d'adultes**
20	**1**	Concertation inter-cycles : EPS, LV, « devoirs passerelles »	**Nombre de professeurs, de réunions et de devoirs**
21	**1**	Organisation d'épreuves communes à tous les niveaux	**Nombre et nature des épreuves**
22	**1**	Fonctionnement d'ateliers culturels : écriture, patrimoine, musique, scientifiques,…	**Nombre et fonctionnement des ateliers ; nombre d'élèves**
22-1	**3**	Atelier lecture-écriture	
23	**1**	Développement de l'ouverture internationale	

Programme d'action 2006-2009, extrait du Projet d'établissement du collège George Sand, p. 6

Il semble à première lecture assez difficile d'expliquer la réussite des élèves dans le domaine des compétences sociales à partir de ces seuls éléments. Leur exposé est ici trop laconique pour qu'on en puisse tirer beaucoup d'indications, et seule l'action *Prévention et valorisation* a été

mentionnée par le CPE lors de l'entretien où les dispositifs mis en place pour la formation des élèves dans ce domaine ont été évoqués. Pour le reste, il est à supposer que des *actions* ponctuelles sont menées à George Sand, impliquant au besoin le professeur de SVT et/ou l'infirmière (*lutte contre la consommation des substances psychoactives, éducation à la sexualité, éducation à la nutrition, prévention de l'obésité, diététique*…), le professeur-documentaliste (*l'information à travers les médias*), le CPE (*des institutions, mon collège… et moi, délégué de classe*) ou des intervenants extérieurs au collège (*prévention des risques, formation aux premiers secours*). Globalement, et quelle qu'ait été la manière de mener ces *actions*, l'accent a été mis ici sur la formation aux compétences de **respect de soi**. Or, si les résultats des élèves du collège Sand sont, effectivement, légèrement plus performants que ceux des deux autres collèges dans ce domaine spécifique, l'effet-établissement est ici plutôt limité (1,4 % de variance expliquée) et les coefficients sont peu ou ne sont pas significatifs. En ce qui concerne le collège Sand, nous pouvons donc conclure sans grand risque d'erreur que les intentions affichées et **les efforts engagés** dans le cadre du projet d'établissement **n'ont qu'un rapport assez lointain** avec les bonnes performances des élèves dans le domaine des compétences sociales en général.

Partant du même principe, et cherchant donc ce qui, dans le projet d'établissement, pouvait laisser prévoir les performances des élèves telles qu'elles ont été mises en lumière par notre enquête, penchons-nous à présent sur **le projet d'Emile Zola**. Le document est plus conséquent – une quarantaine de pages, dont une moitié consacrée aux objectifs et aux moyens après une première partie diagnostique et contextuelle. Cette deuxième partie expose brièvement les objectifs avant d'énumérer quatorze fiches-actions rédigées par différents acteurs de l'équipe éducative (professeurs de discipline, professeur-documentaliste, CPE…). Cherchons-y ce qui concerne l'autonomie, domaine dans lequel ce collège a obtenu des scores particulièrement (et significativement) bas par rapport aux deux autres. Et tout d'abord, cette phrase, au milieu du rappel des priorités académiques et des objectifs du *Socle commun*, la seule à être écrite en caractère gras : ***Nous devons par les dispositifs mis en place, par nos pratiques pédagogiques favoriser l'autonomie et le développement de l'esprit d'initiative.*** Plusieurs fiches-actions placent en effet la formation à l'autonomie au nombre de leurs objectifs.

La première d'entre elles assigne au **soutien individualisé** cet objectif de formation à l'autonomie, renforcé par le principe du volontariat auquel il est soumis. Avec 7,5 points de moins que les élèves de Sand, 13,5 points de moins que ceux de Flaubert, le moins que l'on puisse dire est que ce dispositif n'a pas suffi – sans doute en grande partie d'ailleurs parce qu'il est également mis en place dans chacun des deux autres établissements.

FICHE ACTION : OPTIMISER LES PARCOURS INDIVIDUELS DES ELEVES –
AMENER LES ELEVES A LEUR PLUS HAUT NIVEAU

OBJECTIFS VISES (en lien avec projet triennal)	**MODALITES DE MIS EN OEUVRE DISPOSITIF, NOMBRE D'ELEVES CONCERNES, INTERVENANTS ET LIEUX D'INTERVENTION,**	**EVALUATION NATURE, FORME, CRITERES**
Une aide au service des élèves Maîtriser le calendrier de soutien, adapter l'emploi du temps.	- Dispositif à long terme et non pas ponctuel. → Prévoir des heures d'études dans l'emploi du temps des classes pour pouvoir bénéficier d'un soutien éventuel. Possibilité pour les profs (ex : maths) de prendre un élève qui a manqué les cours avec une autre classe.	
Recherche de l'autonomie des élèves	- Dispositif basé sur le volontariat. - Expliquer aux élèves l'intérêt du soutien scolaire.	
Acquérir des compétences précises Adapter l'aide dans le temps	- Une aide ponctuelle pour des compétences précises autant que nécessaire (exemple : groupe de compétences en langue)	
Privilégier la proximité	- Tutorat par les élèves, les A.E., les professeurs et les intervenants extérieurs.	
Trouver un référent volontaire	- Afin de coordonner les actions, établir le bilan, mettre en relation les acteurs ainsi que les objectifs visés avec les compétences des élèves.	
Communication plus claire, constante, rapide Assurer la cohérence de tous les dispositifs	-Sous toutes les formes : orales, écrites, Internet. - Mettre en place le cahier de texte électronique. - Les offres de soutien doivent être clairement connues des élèves (TICE) - Créer un groupe de communication (forum, chat, msn) entre élèves sur le Net. - Clarifier la terminologie, toucher l'ensemble des disciplines en particulier le français et les disciplines scientifiques. - Redéfinir l'aide par rapport aux besoins réels des élèves.	

Fiche-action 'Optimiser les parcours…' extraite du projet d'établissement du collège Zola

Dans le domaine plus spécifique de l'orientation, où les élèves de Zola sont bien moins nombreux à se déterminer qu'à Flaubert (quoiqu'un peu plus qu'à Sand), une **journée citoyenne** se fixe, elle aussi, cet objectif. Ce dispositif, pour être original (entendons qu'il n'existe pas sous cette forme dans les deux autres collèges) n'en démontre pour autant pas de façon indubitable son efficacité dans le cadre des résultats de notre enquête :

JOURNEE CITOYENNE FICHE ACTION : Niveau 3ème DES FUTURS CITOYENS

OBJECTIFS VISES (en lien avec projet triennal)	**MODALITES DE MIS EN OEUVRE DISPOSITIF, NOMBRE D'ELEVES CONCERNES, INTERVENANTS ET LIEUX D'INTERVENTION,**	**EVALUATION NATURE, FORME, CRITERES**
Rappel des fonctions de chacun dans le collège	→ A lier avec l'orientation. Figure 30 **Les élèves préparent par groupe un questionnaire sur le cursus des différents personnels (un surveillant – l'intendant...)**	
Commencer à réfléchir à son projet d'orientation	⇨ les métiers du collège → Préparer une fiche	Conseiller d'orientation psychologue Entretien individuel
Devenir un adulte responsable	Rapport à la loi : • Drogue, Alcool, Tabac. • Sexualité (responsabiliser → Sida) • Sécurité routière • Journée d'appel et de préparation à la défense	
	➔ Réflexion sur les critères d'attribution de la note de vie scolaire.	Note vie scolaire

Fiche-action 'Journées citoyennes…' extraite du projet d'établissement du collège Zola

Enfin, le Projet-documentaire pédagogique, intégré au projet d'établissement, se propose de *contribuer à l'esprit d'initiative et développer l'autonomie des élèves*, à travers la confection d'un certain nombre d'outils.

N° action	Intitulé des actions
1	Mise en place de séances pédagogiques pour un maximum de divisions.
2	Confection d'un port-folio maison en recherche documentaire.
3	Confection de fiches outils à destination des élèves (leur permettant d'être autonomes)
4	Augmentation du nombre d'actions lecture.
5	Proposition de séances d'initiation à la recherche documentaire aux membres de la communauté éducative.
6	Réactualisation de la bibliothèque professeurs.
7	Proposition de productions documentaires en rapport avec les TICE.

Lignes directrices du Projet documentaire pédagogique, extrait du projet d'établissement du collège Zola

Soit qu'il n'ait pas été possible de mettre en place ces actions auprès des élèves de 3ème (les moins nombreux, rappelons-le, à fréquenter le CDI), soit que les élèves ne se soient pas saisis des outils mis à leur disposition, ces actions ne semblent pas davantage que les autres avoir prouvé leur efficacité dans le domaine de la formation à l'autonomie. Il est certain (ou, en tout cas, le contraire serait pour le moins frappant) qu'aucun de ces dispositifs ne va à l'encontre de la formation à l'autonomie. Mais s'il s'agit de démarches **nécessaires**, elles ne sont en revanche **aucunement suffisantes**.

En ce qui concerne le collège Gustave **Flaubert**, enfin, nous avons à chercher dans deux directions différentes : d'une part ce qui, dans le projet d'établissement, favorise l'autonomie des élèves (+ 13,5 points*** par rapport à Zola, + 6 points* par rapport à Sand), d'autre part ce qui a pu conduire ses élèves à y obtenir les plus mauvais scores en matière de compétences sociales (- 4,7 points*** par rapport à Sand).

Les quatre pages de la couverture cartonnée du Projet d'établissement détaillent *six ambitions pour l'avenir* du collège Flaubert. Si aucune d'entre elles ne contrarie la formation à l'autonomie, bien peu peuvent être soupçonnées d'entraver celle aux compétences sociales et civiques. Réussir sa scolarité, son orientation, développer les talents, devenir citoyen, mieux vivre dans la cité scolaire et être en bonne santé physique et morale, semblent au premier abord concourir également au développement des compétences du VIe et du VIIe pilier du Socle :

1 – Réussir sa scolarité

- **Confirmer la qualité de notre enseignement et l'excellence de nos résultats**
- **Améliorer la maîtrise de la langue**
- **Aider nos élèves en difficulté**
- **Utiliser notre technologie informatique**
- **Associer les parents au suivi de leur enfant**

Plage horaire commune
Agrandissement du CDI
Heure de vie de classe

Usage du réseau
Etude surveillée
Projet maîtrise de la langue

Tutorat
« Cahier » informatique de la classe
Cahier de suivi

2 – Réussir son orientation

- **Définir une politique d'orientation**
- **Améliorer le suivi des classes de quatrième**
- **Renforcer les liens avec le lycée, avec les écoles**

Cahier de suivi/classe
Rencontre professeurs lycée-collège
Opération « une journée avec »

Plage commune par niveau
Journée portes ouvertes
Développement de l'aide aux élèves en difficulté 4e et 3e ATPE

3 – Développer les talents

- **Préserver la qualité et l'abondance des activités culturelles**
- **Développer les équipements culturels**
- **Développer les activités du foyer**
- **Faire de l'outil informatique un portail d'accès à la culture**
- **Renforcer notre politique d'ouverture sur l'Europe et le monde**

Kiosque info
Théâtre

Sciences
Culture

Spectacle
Echange

Lettres
voyages

Intervenants
Intranet

Langues

4 – Devenir citoyen

- **Former les délégués**
- **Cultiver le respect de l'autre dans le respect du statut de chacun**
- **Faire du règlement intérieur la référence de notre vie collective**

L'ECJS
La fête de la citoyenneté
Une fin d'année structurée
Les heures de vie de classe

L'exposition « 13-18, questions de justice »
Un règlement intérieur remodelé
Le développement de l'esprit critique
Les rappels à la loi

5 – Mieux vivre dans la cité scolaire

- **Améliorer la sécurité**
- **Améliorer la qualité de nos prestations**
- **Reconnaître le travail de chacun**
- **Faire de la propreté de notre cité un objectif**

Plan « qualité de vie »

Plan « sécurité »

Plan « propreté-hygiène »

6 – Etre en bonne santé physique et morale

- **Maintenir et développer les actions d'information et de prévention**
- **Lutter contre les conduites addictives**
- **Améliorer les conditions d'accueil des élèves et professeurs handicapés**

Nos partenaires SEDAP médecins hôpital service sociaux associations
Le conseil de la vie lycéenne
Des fontaines à eau
Le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté

Des actions d'information
Des conférences
Des expositions
Des projections de films

Un collège ouvert sur la ville et sur le monde

Six ambitions pour l'avenir du collège Flaubert (Projet d'établissement de la cité scolaire éponyme)

La troisième de ces ambitions propose même un grand éventail d'objectifs – assortis des moyens pour les atteindre – en ce domaine :

- *Préserver la qualité et l'abondance des activités culturelles*
- *Développer les équipements culturels*
- *Développer les activités du foyer*
- *Faire de l'outil informatique un portail d'accès à la culture*
- *Renforcer notre politique d'ouverture sur l'Europe et le monde*

Tout semble ici réuni pour favoriser l'autonomie par la culture, le divertissement, l'informatique et le voyage. L'entretien avec le CPE de Gustave Flaubert a d'ailleurs confirmé la mise en œuvre de projets liés à ces objectifs, et dont nous avons déjà parlé. Quoique le mot ***autonomie*** n'y figure pas explicitement, cet axe éducatif se lit en filigrane tout au long du projet d'établissement.

Bien plus, en matière d'***orientation***, dont la réussite est au nombre des *six ambitions*, on aimerait certes savoir comment la *politique d'orientation* a été *définie*, mais les actions correspondantes semblent être de nature à fournir aux élèves une ouverture suffisante en ce domaine : la proximité de fait des deux établissements rend possible les *rencontres professeurs lycée-collège,* (plusieurs d'entre eux travaillent d'ailleurs à la fois dans l'un et l'autre). Au niveau des élèves, cette même proximité facilite l'*opération « une journée avec »* – comprenons *avec un lycéen*, autrement dit une façon de pratiquer la *journée portes ouvertes* de l'intérieur, en suivant pas à pas un camarade qui fréquente la même cité scolaire.

Davantage que d'objectifs, il s'agit en matière d'**autonomie** et d'orientation de **moyens** mis en œuvre au collège Flaubert qui peuvent laisser entendre que le projet d'établissement a été un outil au service de la formation à cette compétence transdisciplinaire, et qu'il a porté ses fruits.

En ce qui concerne les **compétences sociales**, pour lesquelles notre étude a souligné les scores inférieurs à la moyenne des élèves de Flaubert, le lien entre les **intentions affichées** dans le projet et les résultats obtenus est en revanche plus difficile à établir. De fait les trois dernières des six ambitions se réfèrent plus ou moins explicitement à différents passages du *Socle* (*devenir citoyen, cultiver le respect de l'autre dans le respect du statut de chacun, être en bonne santé physique et*

morale, lutter contre les conduites addictives…). Plusieurs actions semblent même se situer dans la ligne des objectifs ministériels : une *fête de la citoyenneté*, une exposition *13-18, questions de justice*, des *plans* ambitieux (*plan qualité de vie, plan sécurité, plan propreté-hygiène*), des *actions d'information, conférences* et *expositions* forment autant de projets, le plus souvent ponctuels, mais orientés vers la formation aux compétences sociales et civiques.

Sont-ce justement l'aspect ponctuel de ces actions et le possible manque de suivi qui les a assorti qui expliquent leur **faible efficacité** à parvenir aux objectifs qu'ils s'assignent ? Le **projet du collège Flaubert**[166] ne parvient pas bien davantage que les autres à expliquer les résultats de ses élèves dans les domaines transdisciplinaires que nous avons étudiés.

Il est, une fois de plus, impossible d'extrapoler les observations menées à partir des projets de ces trois établissements à l'ensemble des projets de France et de Navarre. Elles peuvent néanmoins nous inciter à la plus grande prudence quant aux objectifs affichés dans ces projets qui répondent, rappelons-le, à une **demande institutionnelle** et peuvent peut-être parfois se ressentir d'un détournement de leur dessein premier, le pilotage de l'établissement *par* l'ensemble de la communauté éducative et *pour* la réussite des élèves.

Nous retiendrons également que la fixation d'un objectif, quelle qu'en soit la motivation initiale, ne présage en rien de ce que le **choix des actions** correspondantes concoure effectivement à la réussite du projet. On peut fort bien axer un projet d'établissement autour d'objectifs que les moyens que l'on se donne ne permettent pas de réaliser, quand bien même les actions choisies ont été menées avec le plus de compétence et d'enthousiasme possible. Enfin, soulignons que nous avons trouvé davantage d'explication dans les **témoignages des acteurs** de la vie scolaire que dans les déclarations d'intentions que constituent d'une certaine façon les projets d'établissements : ceux-ci sont le fait d'équipes parfois sensiblement différentes de celles qui ont eu effectivement à le mettre en œuvre.

[166] Il s'agit, en fait d'un seul et même projet d'établissement concernant la cité scolaire tout entière, collège et lycée. Ce simple *détail* explique probablement, en revanche, beaucoup des résultats dans le domaine de l'autonomie des élèves et de leur capacité à opérer des choix d'orientation.

6.3.5. La « note de vie scolaire »

Il est cependant un outil institutionnel dont la mise en œuvre est assurée par les équipes de l'année en cours. Cet outil concerne, de plus, précisément l'objet de notre recherche puisqu'il tend à **évaluer** un certain nombre de compétences sociales et civiques, d'autonomie et d'initiative **sous la forme d'une note** – la note de vie scolaire – intégrée à la moyenne générale du collégien.

Beaucoup de collégiens se font de la ***moyenne générale*** et de son rôle une représentation d'autant plus imprécise que cette moyenne ne figure la plupart du temps pas en tant que tel sur le bulletin scolaire. Cet oubli délibéré évite sans doute d'avoir à pondérer les notes de certaines disciplines et de montrer ainsi que certaines comptent peut-être plus que d'autres. Elle n'en est pas moins un concept extrêmement important dans les représentations de l'élève, et probablement dans celles de ses parents ; à preuve, après comparaison entre les moyennes générales estimées par les élèves dans le cadre de l'enquête et celles dûment constatées sur les profils de classe fournis par les principaux des collèges respectifs, il s'avère que les notes fournies par les élèves sont remarquablement proches des moyennes réelles (moyennes estimées : 12,0/moyennes réelles : 12,2). Mais l'importance de cette moyenne générale ne se limite pas au folklore de l'imaginaire collégien : ces moyennes sont effectivement examinées lors des conseils de classe, et peuvent faire la différence, pour les élèves en situations tangentes, notamment pour l'obtention du Brevet[167] ou dans les procédures d'orientation en fin de 3ème où l'on sait que les acceptations dans tel ou tel établissement se jouent parfois à quelques dixièmes de points près pour les lycées les plus demandés.

[167] La note de vie scolaire impacte de façon tout à fait sensible les résultats de l'élève en classe de 3ème, lesquels sont pris en compte pour l'obtention du Brevet – et de l'éventuelle mention qui s'y attache désormais.

Ainsi, parmi les 340 points sur lesquels sont notés les élèves en vue de l'obtention du DNB, 220 représentent la moyenne générale, toutes disciplines confondues, obtenue au cours de l'année, et incluant donc la note de vie scolaire au même titre que les douze à quatorze autres notes obtenues dans les disciplines scolaires. Les épreuves écrites de fin d'année ne représentent donc que 120 points, soit moins de 40 % de la note retenue au final.

Dit autrement, cela signifie que 1 point sur la note de vie scolaire (sur 20) équivaut à 0,75 points sur les 340 du Brevet.

Dit encore autrement, **la note de vie scolaire**, qui représente en moyenne un treizième (7,5 %) de la moyenne générale de l'année, **compte donc pour presque 5 % dans la note du Brevet**.

On mesure ce que des écarts de deux, trois points ou davantage dans les politiques de notation dans ce domaine peuvent avoir de conséquences en terme d'égalité des chances inter-établissements…

Or, l'année même de l'enquête rentre en vigueur une *note de vie scolaire* (Circulaire n° 2006-105 du 23-6-2006) qui sera, tout naturellement, intégrée à la moyenne générale de l'élève. *La note de vie scolaire est élaborée pour chaque trimestre, à partir de critères objectifs, par le chef d'établissement dans le cadre réglementaire rappelé ci-dessous,* précise le texte législatif, avant de poursuivre qu'*un barème définit les critères objectifs en fonction desquels les points sont attribués* en matière d'assiduité et de respect du règlement intérieur. En d'autres termes, ces *critères objectifs* sont donc dépendants d'un barème différent selon les établissements. En ce qui concerne la *participation de l'élève à la vie de l'établissement ou aux activités organisées ou reconnues par l'établissement et l'obtention de l'attestation scolaire de sécurité routière et de l'attestation de formation aux premiers secours,* la circulaire précise qu'elles peuvent *être valorisées par l'attribution de points supplémentaires.* Mais elle ajoute que *l'attribution de points supplémentaires ne saurait cependant avoir de caractère automatique. Elle demeure soumise à l'appréciation du notateur qui peut vérifier la qualité de l'engagement de l'élève.*

Entendons par là que si une relative équité peut être raisonnablement visée au sein d'un même établissement en matière de note de vie scolaire, il est pour le moins improbable que tous les collégiens de France soient évalués, dans ce domaine, avec un barème commun, même si quatre critères doivent présider à l'attribution de cette note, de Lille à Marseille :

1. *Un élève **assidu** obtient le nombre maximum de points attachés à ce domaine.*

2. *Un élève qui **respecte le règlement** intérieur de l'établissement obtient la note maximum prévue pour ce domaine*. (La notation des deux domaines est à faire *dans des proportions égales*).

3. Un élève qui ***participe à la vie de l'établissement** ou aux activités organisées ou reconnues par l'établissement* peut bénéficier d'une évaluation qui *ne peut être que positive*, puisqu'*une absence d'engagement ne doit pas pénaliser un élève.*

4. *L'obtention de **l'attestation scolaire de sécurité routière** de premier niveau ou de second niveau peut être prise en compte. Il est en de même de l'obtention de **l'attestation de formation aux premiers secours***.

Les reproches à ce barème en apparence rigoureux censé évaluer une partie des compétences sociales et civiques, d'autonomie et d'initiative des élèves furent nombreux. Ainsi, un élève assidu et respectueux du règlement intérieur n'avait rien à gagner à participer à la vie de l'établissement, pas plus qu'à obtenir l'ASSR ou l'attestation de formation aux premiers secours, puisqu'il avait déjà le maximum des points. A l'inverse, son irrespect de la ponctualité ou du règlement intérieur pouvaient s'avérer sans conséquence sur sa note pour peu qu'il participe à la vie de l'établissement et obtienne ses attestations.

Mais le principal reproche que l'on puisse faire à ce barème, c'est la possibilité qu'il laisse à chaque établissement de le constituer non pas selon ses propres critères, puisque les critères sont fournis par l'administration, mais selon sa plus ou moins grande sévérité. Ainsi, pour les établissements concernés par notre enquête, les élèves de 3ème de **Flaubert** bénéficient-ils d'une note de vie scolaire comprise entre **18,5 et 20**[168] alors que leurs scores en compétences sociales sont parmi les moins élevés. A l'inverse, ceux du collège **Sand** obtiennent des notes échelonnées **de 15,5 à 17,9**, plus d'un point et demi (sur 20) au-dessous des élèves de Zola (17,7 à 19,1), dont nous venons de voir que les commissions de suivi y étaient six fois plus nombreuses qu'à Sand.

Classe	Nombre d'élèves par classe	Moyenne générale		Note de Vie Scolaire	
	Répondants	classe	établissement	classe	établissement
Flaubert 3ème1	23	12,15	11,70 (estimations élèves : 12,4)	20,00	19, 31
Flaubert 3ème3	23	11,06		19,00	
Flaubert 3ème5	26	11,47		19,69	
Flaubert 3ème6	23	12,13		18,48	
Zola 3ème A	20	13,68	13,23 (estimations élèves : 13,2)	18,57	17,91
Zola 3ème B	23	13,07		18,50	
Zola 3ème C	11	12,95		17,73	
Zola 3ème D	5	13,62		19,12	
Zola 3ème E	13	12,93		18,29	
Zola 3ème F	2	13,18		18,43	
Sand 3ème 1	18	12,54	11,46 (estimations élèves : 11,2)	17,55	16,44
Sand 3ème 2	11	11,47		17,97	
Sand 3ème 3	20	10,43		15,11	
Sand 3ème 4	25	11,81		16,29	
Sand 3ème 5	22	11,13		16,15	

Tableau 153. Moyennes générales et de note de vie scolaire par classe de chacun des trois collèges

[168] Il s'agit des moyennes de classes, les moyennes individuelles ne nous ayant pas été communiquées dans un souci d'anonymat des élèves.

Dans les faits, la note de vie scolaire est attribuée selon des critères communs dans nos trois collèges, mais avec des barèmes différents. Le principe d'une note donnée sur 10 par l'équipe enseignante, s'ajoutant à une autre note sur 10 formulée par la *Vie scolaire* est retenu dans chacun d'eux. *Pour éviter le principe de la double peine*, précise le CPE de George Sand, *les incidents survenus lors de cours n'entrent pas dans l'appréciation de la note (/10) attribuée par le CPE : ne sont retenus que les problèmes ayant eu lieu dans les parties communes et sur les intercours, la pause méridienne et les heures d'études*. Même écho du côté de la *Vie scolaire* de Gustave Flaubert, où l'on nous dit que *le retrait de point ne doit concerner que le versant vie scolaire et ne pas s'ajouter à une punition déjà donnée en classe en rapport avec le travail scolaire (éviter la 'double peine').* A Zola, la collégialité et la collaboration enseignants/*Vie scolaire* qui président à l'attribution de cette note semblent prévenir également cette *double peine*. Dans les trois établissements également, le principe de la note à rebours a été adopté : l'élève est crédité a priori d'un capital de points maximal auquel sont retranchés, le cas échéant, quelques points selon des barèmes, cette fois, différents :

- A **George Sand**, l'échelle suivante est utilisée pour noter à rebours :

Refus de travail : -1	Violence verbale : -2	Violence physique : - 3	Irrespect[169] ou fugue : - 5

- A **Zola**, la note de vie scolaire est déterminée de façon collégiale par l'équipe enseignante coordonnée par le professeur principal sur la base du comportement en classe, par la *Vie scolaire* qui s'appuie sur l'assiduité, et par le Principal qui peut, à son appréciation, enlever lui aussi quelques points à la note 20 initialement et a priori attribuée à tous les élèves.

Absence non motivée : - 1,5	Retard non motivé : -1	Absence avec motif irrecevable : - 1	Retard avec motif irrecevable : -0,5

- A **Gustave Flaubert**, pas de grille rigoureusement établie : *On peut cependant retirer des points à la note maximale en cas d'heures de retenue, de sanctions disciplinaires ou d'absentéisme volontaire dûment constaté.* Autres motifs également invocables : *incivilité* ou *comportement un peu…* Une restriction appliquée à ce principe de la note *à rebours* : la *note de vie de classe* ne doit jamais être inférieure à la moyenne de l'élève, *ne doit jamais le défavoriser*. Ce qui, nous l'avons vu, est loin d'être le cas…

[169] L'irrespect concerne les adultes, les violences verbale et physique les autres élèves.

De grandes zones d'ombre subsistent dans les modalités de l'amputation du capital de points affecté a priori à tous les élèves. Si tous partent de 20 points, ils n'en perdent ni le même nombre ni pour les mêmes raisons. A première vue, alors que la Circulaire du 23 juin 2006 exige que *l'assiduité* et *le respect du règlement intérieur* soient évalués dans *des proportions égales*, les équipes de **Zola** semblent ne se baser que sur **l'assiduité**, celles de **Sand** uniquement sur les autres aspects du **règlement** intérieur.

Il y a, bien sûr, une raison à cela : nous avons vu que, dans ces deux établissements, seul un quart des élèves résidait la ville du collège. La différence se situe dans la **marge d'autonomie** laissée aux trois autres quarts ; si, dans le collège périurbain Zola, les élèves viennent étudier en **bus de ville** et que l'absentéisme (ou le manque de ponctualité) peut s'avérer parfois volontaire, ce ne peut être le cas au collège rural Sand, où les élèves, tributaires de **ramassages scolaires**, sont suffisamment encadrés de chez eux aux grilles de l'établissement pour que l'assiduité y soit bien moins méritante. De fait, et presque mécaniquement, retards et absences n'entrent apparemment pas dans le calcul de la note de vie scolaire du collège rural où ils n'auraient pratiquement pas à servir.

Corollairement, on est tenté de s'interroger sur le comportement des élèves d'Emile Zola en ce qui concerne le *refus de travail*, les *violences verbales* ou *physiques*, l'*irrespect* ou la *fugue*, qui donnent lieu à des retraits de points à George Sand et ne semblent pas être comptabilisés dans le collège périurbain. Le projet d'établissement laisse entendre qu'une réflexion a été amorcée en ce sens, mais la fiche action *vie de classe*, qui en fait état (Cf. ci-après), donne bien peu d'éléments concrets pour la prise en compte dans la note de vie scolaire d'autres éléments que ceux concernant la stricte ponctualité. Or, nous avons vu d'une part que les scores en résolution de conflit des élèves de Zola se situaient 6 points en dessous de ceux des élèves de Sand (71,20 contre 77,24), ce qui laisse entendre que ces élèves périurbains résoudraient davantage que leurs camarades ruraux les conflits par la violence, et d'autre part que leur comportement rendrait nécessaire la tenue hebdomadaire de commissions de suivi, lorsque le collège Sand n'en organise que beaucoup plus ponctuellement. Autrement dit, les élèves qui auraient le moins avantage à voir leur note de vie scolaire dépendre de leur irrespect du règlement intérieur, sont aussi ceux pour lesquels celui-ci n'est pas pris en compte. Dans les faits, les élèves **les moins irrespectueux** sont ici **les plus pénalisés**.

FICHE ACTION : Projet « Vie de classe »

OBJECTIFS VISES (en lien avec projet triennal)	**MODALITES DE MIS EN OEUVRE DISPOSITIF, NOMBRE D'ELEVES CONCERNES, INTERVENANTS ET LIEUX D'INTERVENTION,**	**EVALUATION** **NATURE, FORME, CRITERES**
Note Vie Scolaire : Autorité et Punition : Cohérence des punitions :	**- On enlève des points suivant les oublis de matériel ou autre… (capital de 20 points) convoquer les parents si trop d'oublis.** Oubli des affaires : - Contrôle du matériel par les professeur puis les laisser se responsabiliser. Exclusion de cours & motif : L'élève part accompagné à la vie scolaire avec un bref rapport du professeur et un travail pour l'élève. En fonction du motif, les parents peuvent être : - Alertés par téléphone - Convoqués immédiatement - Invités à prendre Rdv avec le professeur principal dans un objectif de rappel des règles dans le cadre du règlement intérieur. Le rapport peut être transmis aux parents. Le CPE doit agir au bout d'un certain nombre de retenues ou d'exclusions de cours et le signaler à la direction.	- En tenir compte dans la moyenne générale → faire une rubrique dans le bulletin « note vie scolaire ». - Uniquement pour la violence : verbale, physique et dégradation du matériel. - Mettre à disposition un classeur pédagogique du professeur principal à compartiments, un par classe.

Fiche-action « vie de classe », intégrée au projet d'établissement du collège Zola 2006-2009 [en ligne sur le site de l'établissement]

Il semble donc bien que chacun des trois établissements se soit saisi de la question de la note de vie scolaire d'une façon différente, et s'offre en la matière une fourchette de notation assez contrastée : l'élève moyen de Flaubert a toute chance d'avoir au-delà de 19/20, celui de Zola presque 18/20, mais celui de Sand ne peut espérer beaucoup plus que 16,5/20. En choisissant tantôt le flou, tantôt de mettre l'accent sur tel ou tel versant du barème officiel, les établissements se trouvent participer ainsi à leur insu à **l'accroissement des inégalités**. Les notes de vie scolaire, qui n'évaluent donc pas les mêmes compétences d'un collège à l'autre, influent sur les moyennes générales, lesquelles sont examinées lors des conseils de classe déterminants pour l'orientation des élèves.

Qu'évalue la note de vie scolaire ?

Avec l'examen des barèmes respectifs des établissements, nous avons déjà partiellement répondu à l'interrogation : la note de vie scolaire, censée évaluer l'assiduité, le respect du règlement, l'implication dans la vie du collège et l'obtention de certaines attestations, ne les évalue pas

forcément toutes dans les mêmes proportions, voire en oublie quelques-unes. Aucun des trois collèges ne nous a parlé, par exemple, de notation positive, c'est-à-dire d'ajouts de points en cas de participation aux *activités organisées ou reconnues par l'établissement.*

Cependant, et même si l'appréciation de cette note n'est pas forcément régie par une grille stricte et un barème rigoureux, il est fort probable que les équipes aient effectivement intégré ces considérations à leurs procédures de notation. Nous nous proposons donc de mesurer les éventuelles corrélations entre ces fameuses notes de vie scolaire et les données que nous avons recueillies à propos des compétences transdisciplinaires du *Socle commun.*

L'exigence d'anonymat formulée par chacun des trois collèges nous contraint à descendre au niveau de la classe pour comparer les données de notre enquête et les résultats scolaires des élèves, incluant la note de vie scolaire. L'inconvénient principal de cette procédure est qu'elle nous amène à opérer des calculs statistiques à partir de seulement dix classes – les dix classes dont la proportion d'élèves ayant répondu à l'enquête dépasse les deux tiers, afin de conserver un caractère comparable aux données de l'enquêtes et à celles concernant la totalité des élèves de la classe. Son avantage, corollaire, est que l'ensemble des données des dix classes s'embrasse du même coup d'œil.

Ces réserves étant posées, la recherche de corrélations significatives entre certaines de ces données fournit effectivement des résultats intéressants. La corrélation la plus forte concerne bien les deux versions de la moyenne générale, celle estimée par les élèves et celle réellement constatée sur les profils de classe : elle s'élève à 0,812***, sachant que les écarts peuvent tenir aux élèves de chaque classe n'ayant pas répondu à l'enquête.

En ce qui concerne la moyenne de classe en **note de vie scolaire**, on constate également une corrélation assez forte avec les moyennes déclarées par les élèves (0,696**). Elle est enfin **corrélée** davantage aux notes de **français** (0,607*) qu'à celles de mathématiques (- 0,028 n.s.). La rigueur mathématiques présiderait apparemment moins à l'attribution de la note de vie scolaire que le caractère forcément plus subjectif de la notation des travaux de français.

Mais ce qui frappe le plus à la comparaison des différentes moyennes d'une même classe, ce sont les corrélations entre la note de vie scolaire et les différentes compétences évaluées dans le cadre de notre enquête. La plus forte d'entre elle concerne **les compétences… d'autonomie, corrélées à 0,639**** avec cette note de vie scolaire. Juste ensuite, viennent les **compétences sociales, corrélées à 0,602*** avec ladite note, mais…**négativement** !

	Moyenne générale estimée	Indice global de maîtrise des compétences sociales	Indice global de maîtrise des compétences civiques	Indice global de maîtrise des compétences d'autonomie	Indice global de maîtrise des compétences d'initiative
Note de vie scolaire	0,696**	- 0,602*	0,200 n. s.	0,639**	0,253 n.s.

Tableau 154. Corrélations entre la note de vie scolaire et les données de notre enquête (niveau classe)

Ainsi, on en vient à songer que, d'après nos données et à l'échelle de la classe toute entière, la **note de vie scolaire** pourrait **évaluer** davantage **l'autonomie** des élèves que leurs compétences sociales. Bien plus, et cette observation rejoint celles que nous faisions à l'alinéa précédent, ce sont les classes ayant le moins bien acquis ces compétences sociales qui obtiennent les meilleures notes de vie scolaire !

	Moyenne de note de vie scolaire (/20)	Score en compétences sociales (/100)	Score en compétences d'autonomie (/100)
ZOLAA	18,57	62,76	67,78
ZOLAB	18,50	65,74	61,37
FLAUBERT1	20,00	64,27	67,78
FLAUBERT3	19,00	68,15	66,18
FLAUBERT5	19,69	66,87	71,37
FLAUBERT6	18,48	64,38	71,50
SAND1	17,55	66,37	67,90
SAND3	15,11	74,04	57,22
SAND4	16,29	82,78	61,78
SAND5	16,15	65,58	67,83

Tableau 155. Moyennes par classe en vie scolaire, compétences sociales et compétences d'autonomie

6.3.6. Les effectifs de Vie scolaire

Il reste une variable possiblement explicative et en tout état de cause dûment vérifiable dont nous n'avons pas encore exploré les effets sur l'acquisition par les élèves des compétences sociales et d'autonomie. Impossible, une fois encore, de tirer des constantes de la simple observation de trois collèges, mais elle offre d'intéressantes pistes de recherche pour des travaux ultérieurs. Voici comment sont composées les équipes dites de *Vie scolaire* l'année de l'enquête dans chacun des trois établissements :

A George Sand, côté *Vie scolaire*, dix personnes composent l'équipe :

- 1 CPE (Conseillère Principale d'Education)
- 4 AED (Assistant d'éducation, 36 h/semaine) à temps plein et 1 AED mi-temps.
- 4 Contrat avenir (28 h/semaine) à temps plein.

A Flaubert, six personnes composent l'équipe :

- 1 CPE (Conseiller Principale d'Education)
- 2 AED (Assistant d'éducation, 36 h/semaine) à temps plein et 1 AED mi-temps.
- 2 Contrat avenir (28 h/semaine) à temps plein.

A Emile Zola, dix personnes composent l'équipe :

- 1 CPE (Conseiller Principale d'Education)
- 7 AED (Assistant d'éducation) à mi-temps (18 h/semaine), et 1 AED à quart-temps (9 h / semaine).
- 1 Contrat aidé (28 h/semaine) à temps plein.

Les trois collèges scolarisant un nombre comparable d'élèves (entre 500 et 600), ils devraient se voir attribuer a priori les mêmes moyens. Or, s'ils ont bien chacun un (et un seul) CPE, le nombre de postes d'assistants d'éducation et de surveillants recrutés sous différents contrats s'échelonne entre 4,5 et 8,5 équivalent temps plein (ETP).

L'établissement **le mieux loti** est, à cette aune, le collège rural **George Sand**, d'autant que les 8,5 ETP qui forment, avec le CPE, l'équipe de *Vie scolaire*, représentent huit personnes différentes travaillant chacune à temps plein au collège et une autre à mi-temps. Rappelons que c'est avec cette configuration que les élèves ont obtenu les meilleurs scores en compétences sociales à l'occasion de notre enquête, scores marqués par un fort effet-établissement.

Le collège **Flaubert**, à l'autre extrémité de l'échelle des performances en matière de compétences sociales, compte presque **moitié moins de personnel encadrant**, avec seulement 4,5 ETP (quatre personnes à temps plein et une à mi-temps, outre le CPE). En revanche, cet important taux d'encadrement n'a pas nui aux scores des élèves en matière d'autonomie, où Flaubert s'illustre brillamment.

L'établissement qui semble préparer le moins les élèves à l'autonomie, Emile **Zola**, n'a guère davantage de moyens en personnel du côté de la *Vie scolaire* (4,75 ETP). Mais ces moyens sont plus **morcelés**, puisqu'ils représentent en fait une équipe de dix personnes dont une seule travaille effectivement à plein temps (outre le CPE).

Nous l'avons dit, ces constats ne peuvent tenir lieu de règles, même si une apparente logique semble rendre possible des liens entre les scores des élèves en compétences sociales et en autonomie et la configuration des équipes cette année-là. Cela dit, le système éducatif français gagnerait sans doute à explorer cette piste de recherche pour gagner en efficacité dans ces domaines.

De manière plus générale, il est temps à présent de dresser l'inventaire des observations menées à propos des établissements et de leurs effets sur les attitudes des élèves dans le domaine des compétences sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative. Nous avons d'une part **trois établissements** assez **contrastés**, tant sociologiquement (familles favorisées majoritaires à Flaubert, modestes à Sand) que géographiquement (Flaubert en centre-ville, Zola en périphérie et Sand en milieu rural). Les contrastes s'observent également au niveau de la famille (davantage d'enfants uniques à Flaubert, davantage de familles nombreuses à Sand) et des résultats scolaires (élèves plus faibles à Sand qu'à Flaubert, et meilleurs à Zola).

Il n'est pas impossible d'imaginer que certaines de ces observations sont corrélées les unes aux autres, tout comme les plus ou moins bonnes performances des élèves dans les domaines des compétences sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative peuvent être dues à d'inévitables effets contextuels. Si nous en étions restés au stade de la simple description, le tableau suivant pouvait être dressé, avec la tentation d'établir un lien de causalité entre les différentes caractéristiques des collèges, lien non basé sur l'analyse statistique des corrélations :

	caractéristiques			résultats	
	sociales	familiales	géographiques	scolaires	en compétences
Collège Sand	pcs modestes	Familles nombreuses	Collège rural	11,5/20	Meilleurs en compétences sociales
Collège Flaubert	pcs favorisées	Enfants uniques	Collège urbain	12,4/20	Meilleurs en compétences civiques et autonomie
Collège Zola	pcs moyennes		Collège périurbain	13,2/20	Meilleurs en compétences d'initiative

Tableau 156. Caractéristiques et résultats des trois collèges

Il nous a donc fallu en passer par la **modélisation** afin d'éloigner le plus possible les effets de composition (ceux qui rendraient la lecture horizontale du tableau ci-dessus pertinente) et de déterminer les domaines de compétences réellement marqués par l'effet-établissement. Les **compétences sociales** et l'**autonomie** se sont très nettement dégagées, avec un pouvoir explicatif de **plus de 3 %** de la réussite des élèves attribuable effectivement à l'**effet-établissement**.

Pour rester sur la présentation de notre tableau, nous avons donc montré que ce n'est pas – ou plutôt pas *seulement* – parce que les élèves du collège Sand sont moins favorisés et issus en plus grande proportion qu'ailleurs de familles nombreuses qu'ils réussissent mieux dans les domaines des compétences sociales. Ce n'est pas non plus – pas seulement – parce que les élèves de Flaubert résident au centre-ville dans des familles plus majoritairement favorisées dont ils sont le plus souvent le seul enfant, qu'ils sont plus performants dans le domaine de l'autonomie. Il existe de réelles plus-values attribuables en partie aux collèges concernés dans ces deux domaines. Il n'est pas impossible d'y voir l'expression de *la tension ou de la rupture entre une conception de l'Ecole qui privilégie la transmission d'une culture commune, de références partagées, et celle d'une Ecole qui met en avant le développement personnel, au regard des potentialités individuelles* (AUDIGIER & TUTTIAUX-GUILLON, 2008 : 191).

Restait cependant à trouver à ces observations des **explications**, ce que nous avons fait à l'aide de l'analyse conjuguée des acteurs sur leur propre travail et des textes réglementant la *Vie scolaire* au sein des établissements en question. Nous l'avons dit, si nous avons corrélé des effets-établissements à des performances d'élèves, ce lien statistique est en revanche inexistant avec les pratiques, les politiques de ces établissements – eu égard au nombre de collèges enquêtés. Pourtant, malgré les dimensions fort modestes de cette enquête, des observations ne manquent pas d'interroger et de fournir pour le moins de sérieuses **pistes de réflexion** :

- Dans le domaine des **compétences sociales**, l'établissement le plus performant et celui qui l'est le moins optent pour des politiques pour le moins contrastées. Quand le CPE de Sand déclare placer ces compétences *au rang des* ***valeurs de l'établissement***, celui de Flaubert reconnaît qu'il ne *représente pas un axe de travail prioritaire*. Quand le collège Sand organise annuellement tout au plus dix réunions de suivi, le collège Flaubert en programme trois à quatre fois plus. Quand le **Foyer socio-éducatif** est perçu en termes d'**actions** organisées (voyages, sorties, activités…) à Sand, le CPE de Flaubert le décrit comme un lieu où l'autonomie des élèves est appelée à se développer.

- A propos d'**autonomie**, justement, le collège qui réussit le mieux dans ce domaine (Flaubert) est aussi celui qui a le plus **encadré** la passation de l'enquête, quand celui dont les performances des élèves sont les plus faibles (Zola) a simplement distribué les questionnaires, avec consigne de les rapporter renseignés. Mais le collège performant dans le domaine de l'autonomie est aussi le collège d'une **cité scolaire**, ouvert sur l'extérieur, où les élèves de tous niveau (collège, lycée, BTS…) sont brassés dans les différents lieux de vie, lorsque le portillon de l'autre collège ne s'ouvre que suite à l'intervention de la concierge.

- D'autres différences de performances pourtant marquées entre les établissements, intègrent certains effets contextuels à l'effet-établissement, comme en ce qui concerne les **choix d'orientation** des élèves. Le CPE du collège qui semble avoir le mieux préparé les élèves dans ce domaine (Flaubert) met cette réussite sur le compte d'un ***effet-lycée de secteur***, les élèves ambitionnant de passer du collège au lycée dans la même cité scolaire. Celui de George Sand reconnaît que l'offre locale de formation induit le plus souvent une ***orientation subie*** dans les établissements de proximité, indépendamment des aspirations

des élèves. Pourtant, statistiquement, alors que l'effet-établissement explique – seul – plus de 5 % de la variance des scores dans ce domaine, les variables du lieu de résidence et de PCS ne résistent pas à l'introduction de la variable *établissement* dans le modèle explicatif correspondant.

D'autres écarts, enfin, ne peuvent être portés au crédit de l'action des collèges, comme dans les domaines des compétences civiques et de l'initiative. Partant d'une démarche inverse, certaines spécificités du travail des établissements trouvent dans l'analyse statistique que nous avons menée un écho pour lequel **le lien de causalité est discutable**. Ainsi, le collège Flaubert se détache distinctement des deux autres dans l'énoncé des axes prioritaires du projet d'établissement en parlant clairement d'*accès à la seconde* et de *qualité de vie* quand les deux autres parlent de *résultats* et de *citoyenneté*. Il n'est pas impossible – mais pas obligatoire non plus – d'y voir l'une des explications des bons résultats de ce collège en termes d'autonomie et d'orientation des élèves. De même, l'étude des politiques de notation en ce qui concerne la vie scolaire tend à montrer que la fameuse note de vie scolaire sert davantage à évaluer l'autonomie des élèves que leur respect des autres et des règles, ce qui ne peut suffire à expliquer les excellents scores des élèves de Flaubert. Poussant plus loin cette logique, nous ne pouvons que constater que l'établissement où les élèves bénéficient du personnel de *Vie scolaire* le plus important en terme d'effectifs est celui où leurs résultats sont les meilleurs dans le domaine des compétences sociales. Corolairement, c'est aussi dans le collège où travaillent le moins de personnel de *Vie scolaire* que les élèves réussissent le mieux en matière d'autonomie…

Cette apparente logique, ni vraie ni fausse, n'est tout simplement pas étayée par l'analyse statistique – ce qui pourrait faire l'objet d'un travail ultérieur à propos des contextes d'apprentissage et de formation aux valeurs au collège. Elle a néanmoins le mérite, et tout particulièrement sur ce dernier point, de rappeler le constat suivant : les élèves les meilleurs dans le domaine des compétences sociales ne sont pas les mêmes que ceux qui réussissent dans le domaine de l'autonomie. Et vice-versa. Peut-être y a-t-il, au sein même des prescriptions du *Socle commun*, quelque chose d'antinomique, de l'ordre de l'injonction contradictoire, entre la nécessité du respect de soi-même, des autres, et des règles communément admises d'une part, et la liberté de choix et d'actions que sous-tend la *valeur* autonomie…

Conclusion

La place qu'occupent les compétences sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative dans l'économie du *Socle commun* de connaissances et de compétences depuis le 11 juillet 2006 est loin d'être accessoire. L'énoncé de ces compétences, et notamment des attitudes auxquelles leur maîtrise doit conduire représente en quelque sorte le cœur du projet éducatif de l'institution collège, la partie non négociable du projet de chaque établissement.

L'histoire de l'école en France a pratiquement toujours vu placer en tête de ses préoccupations la formation de l'homme autour d'un partage de valeurs. Selon que l'éducation a visé la construction d'un chrétien, d'un citoyen, d'un individu, la nature de ces valeurs s'est infléchie pour servir le dessein que leur assignait le système social qui les portait. Mais ce sont elles qui guidaient les apprentissages, pas le contraire. L'acquisition de connaissances et de compétences disciplinaires ou techniques, si elle a le plus souvent représenté le cœur de l'activité pratiquée dans les établissements scolaires d'hier et d'aujourd'hui, a été pensée comme un outil au service de la diffusion d'une pensée commune ou se voulant telle. Le fait est que l'évolution des valeurs à enseigner, et singulièrement de celles qui sont assez explicitement définies dans les textes programmatiques depuis presque deux siècles, n'a pas forcément connu les à-coups des revirements politiques des régimes de gouvernement qui se sont succédés. Il est rare que la morale du jour renie profondément celle du jour qui l'a précédé. Ainsi est-ce souvent presque en marge des grands changements politiques que se dessine le parcours des valeurs auxquelles doivent être formés les petits français…

En introduisant par la loi la réforme du *Socle commun* en 2005, le premier Ministre a ouvert la porte à une redéfinition curriculaire de grande ampleur. Au-delà de l'approche par compétences, peu familière à notre système assez attaché à un code du savoir scolaire sériel très disciplinaire, il a permis au Haut Conseil de l'Education de redécouper le champs des savoirs, de clarifier celui des procédures et surtout… de redonner à celui des valeurs la place de premier plan qu'il avait sans doute cessé d'occuper depuis les grandes lois scolaires de 1882.

Face aux ambitions d'un tel défi, le système scolaire s'organise pour mettre en œuvre le *Socle commun*, à l'origine duquel, rappelons-le, s'inscrit une autorité supérieure à celle du Ministère de l'éducation nationale lui-même. Cinq ans après la Loi de 2005, la validation du *Socle* conditionne maintenant l'obtention du Diplôme National du Brevet, et les compétences sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative ne pourront plus être absentes des documents officiels qui jalonnent la scolarité obligatoire. La question de leur évaluation est cruciale.

Non que les valeurs elles-mêmes aient radicalement changé, ni que le *Socle* introduise une rupture fondamentale. Davantage qu'un revirement dans le domaine des valeurs, il s'agirait d'ailleurs d'avancées – d'*ajouts*, dirions-nous pour rester dans la neutralité qui sied à une recherche universitaire. Aux valeurs de respect de soi-même et des autres, de solidarité et de démocratie qui se sont construites et affirmées depuis les débuts de la République, se sont en effet ajoutées deux notions nouvelles : l'autonomie et l'initiative. C'est d'ailleurs l'affirmation au sein d'un curricula prescrit de ces deux valeurs qui est nouvelle, bien plus que leur présence transversale dans les curricula réels des élèves du collège.

Les trois cents élèves qui ont bien voulu répondre à nos questions, parfois indiscrètes (quoi qu'anonymes) ont ainsi rendu compte de certains aspects de leur expérience scolaire, de leurs curricula réels en ce qui concerne les attitudes prescrites – à leur insu – par le *Socle commun*.
Ils s'avèrent dans l'ensemble et majoritairement en phase avec ce qu'attendent d'eux les VI^{e} et VII^{e} piliers. Protégés par l'anonymat d'une enquête venant de l'extérieur du collège (et ayant vocation à y retourner), les 3ème interrogés se sont montrés respectueux, d'eux-mêmes et des autres, ayant ainsi intégré celles des valeurs étant à l'œuvre dans l'école française depuis le plus longtemps. Seule ombre à ce tableau, le respect des femmes qui marque le pas par rapport aux autres formes de respect, les filles étant encore moins que les garçons soucieuses des inégalités dans ce domaine. S'il faut à ce phénomène trouver une explication historique interne au système éducatif, il est remarquable que la lutte contre toutes formes de discrimination sexiste est d'introduction relativement récente dans les injonctions scolaires.

Quoi qu'encore très majoritairement intégrées, les valeurs de responsabilité et de solidarité leur semblent cependant moins fondamentales que celles de respect. Il s'agit certes de valeurs sur lesquelles les programmes scolaires n'ont vraiment insisté qu'après-guerre, comme en ce qui

concerne les valeurs de la démocratie, structurées par l'essor de l'instruction, puis de l'éducation, civique. Il n'en reste pas moins que plus de trois générations se sont succédées depuis et que cette tendance est peut-être plus à relier au contexte sociétal global qu'à une quelconque généalogie curriculaire. Ces élèves-là ne s'opposent quoi qu'il en soit pas à la démocratie ; ils sont tout simplement modérés dans l'enthousiasme que peuvent procurer la perspective du droit de vote prochain et *l'implication dans la vie civique.*

De plus, c'est sans conteste dans les domaines de compétences relativement nouvelles en contexte scolaire que sont l'autonomie et l'initiative que les performances de ces élèves sont les plus limitées. Plusieurs questions de notre enquête visaient à mesurer la motivation des collégiens face aux apprentissages les plus divers d'une part, et à mettre en valeur leurs choix d'orientation professionnels d'autre part. Il n'est pas inutile de rappeler qu'il s'agit d'adolescents de quatorze ou quinze ans, et que, même sous couvert d'anonymat, il n'est probablement pas de bon ton de se montrer trop enclin à souscrire aux propositions émanant du système scolaire. Cependant, presque tous ont manifesté une étonnante assurance quant à la détermination d'un choix professionnel – et presque la même résolution quant à la certitude de n'avoir pas à remettre ce choix en cause… Curiosité, créativité et motivation, qui sont en quelque sorte les trois axes représentatifs des attitudes d'initiative dans le texte du *Socle*, ne sont pas, non plus, les qualités que manifestent le plus les élèves. Cherchant à sortir un peu du cadre strictement scolaire, les questions de ce domaine ont pu être interprétées comme renvoyant à de l'inutile et du superflu, et là encore, les réponses ont pu se ressentir du souhait de se montrer blasé et revenu de tout, comme aiment parfois à le faire les adolescents. A l'inverse, d'aucuns ont pu chercher à manifester leur caractère de bon élève qui ne se disperse pas avec de futiles activités ne faisant pas l'objet d'une notation en classe.

Au-delà des conjectures, un certain nombre de facteurs contextuels ou éducatifs exercent une influence sur les prises de position des élèves en ce qui concerne les compétences sociales et civiques d'une part, d'autonomie et d'initiative d'autre part. Quelle que soit la compétence considérée, la variable générique entre dans la composition des modèles explicatifs des performances, montrant des filles qui correspondent, dans tous les domaines, aux attentes du *Socle*. Quatre points et demi en compétences civiques, presque huit en initiative, presque onze en autonomie, et onze points et demi en compétences sociales, illustrent cet avantage de manière

significative. En outre, d'autres variables expliquent, quoique souvent de manière plus modeste, les réussites dans les quatre domaines. Pour le civisme, il semble que le fait d'être enfant unique est favorable à la réussite, et même que cette particularité influe sur les scores deux fois plus que le fait d'être une fille. Pour l'initiative, ce sont les (bons) résultats scolaires qui influent presque autant – à moins que ce ne soit l'inverse, c'est-à-dire que les compétences d'initiative des élèves ne favorise leur réussite scolaire.

Restent les compétences sociales et celles d'autonomie, pour lesquelles les facteurs contextuels influent sur la variance des scores de manière contrastée. Le genre et la catégorie socioprofessionnelle expliquent un cinquième de cette variance en compétences sociales, le genre et le fait d'habiter dans la commune d'implantation du collège en expliquent 5 % en autonomie. Dans les deux cas, le fait d'être une fille joue favorablement. Mais pour ce qui est des catégories socioprofessionnelles, ce sont les élèves les plus défavorisés qui obtiennent les meilleurs scores en compétences sociales, ce sont eux les plus respectueux, les moins violents, les plus responsables et solidaires. A l'inverse, les élèves favorisés ou très favorisés sont majoritaires parmi les meilleurs scores en autonomie. La variable *réside la commune d'implantation du collège* (donc la ville où le prix de l'immobilier est le plus élevé) entre dans la construction du modèle explicatif des performances en autonomie. Plus précisément, parmi les compétences d'autonomie, celle qui consiste à être capable de déterminer un choix professionnel est mieux réussie par les élèves les plus aisés [*Choix d'un secteur professionnel : f(x) = (redoublement, lieu de résidence, pcs)*]… En un mot, les filles sont, à quatorze ans, à la fois plus sociables et plus autonomes que les garçons, mais, alors que le respect et la solidarité semblent caractériser davantage les élèves défavorisés, l'autonomie et la capacité à faire des choix d'orientation sont plus répandues parmi les élèves des classes sociales supérieures.

D'un point de vue statistique, l'enquête que nous avons menée – et, partant, les attitudes du *Socle commun* – semblent d'ailleurs présenter sur ce point une faille au niveau de la cohérence interne. Les corrélations entre les grandes familles de compétences (sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative) sont toutes positives et significatives, à l'exception, précisément, de l'autonomie et des compétences sociales. N'évaluant pas les mêmes compétences, il n'est pas étonnant que les deux piliers ne favorisent pas les mêmes élèves.

Les établissements ne les favorisent pas également non plus. A l'humble échelle qui est celle de notre enquête et ne concerne certes que trois collèges, il semble se détacher des différences assez nettes quant à l'effet de l'établissement sur la maîtrise de ces compétences par leurs élèves. Le collège où l'on réussit le mieux en matière de respect et de solidarité n'est pas celui qui obtient les meilleurs résultats en autonomie. Plus frappant encore, celui où les élèves semblent les plus autonomes est aussi celui où ils se déclarent les moins respectueux des autres, les moins responsables et solidaires. Et cette observation ne se limite pas à une simple description des scores : elle rend compte d'un véritable effet-établissement qui influe sur les résultats des élèves dans ces domaines *toutes choses égales par ailleurs* et explique entre trois et quatre pour cent de la variance des scores. Certes, les facteurs contextuels en expliquent une part plus importante encore (entre cinq et vingt pour cent), mais ils ont ceci de particulier que le système éducatif n'a pas le pouvoir de les modifier. Ce qui n'est bien évidemment pas le cas des politiques d'établissements, qui influent de façon moindre – mais qu'il est possible d'infléchir dans le sens d'une diffusion plus large et plus efficiente des valeurs énoncées dans le texte du *Socle*.

Si nous ne sommes pas parvenus à mettre en évidence un impact de l'action des collèges sur l'acquisition des compétences civiques et d'initiative, nous avons montré la réalité statistique d'un effet-établissement sur les scores des élèves faisant état de leur plus ou moins grande maîtrise des compétences sociales d'une part, d'autonomie d'autre part, en fonction du collège dans lequel ils évoluaient. Parallèlement, nous avons observé certaines pratiques, certains dispositifs éducatifs susceptibles de l'expliquer et esquissé quelques pistes de travail pour un collège remplissant au mieux ses missions de transmission de valeurs.

Car il semble bien qu'au départ des performances des élèves dans le domaine de l'acquisition de valeurs, il y ait une réflexion et une implication des équipes les plus larges sur la nature de ces valeurs, les moyens de leur diffusion, voire de leur évaluation. Les témoignages de CPE sont sur ce point en accord avec les projets d'établissement et les divers textes réglementaires mis à disposition des élèves et dont on aurait tort de sous-estimer la portée. Sans doute ne sont-ce pas véritablement ces écrits aux tonalités administratives un peu figées qui influent sur les comportements et attitudes des élèves. Mais ils reflètent, sinon les actions, du moins les valeurs des équipes qui les formulent ; or, c'est précisément de la transmission des valeurs qu'ils ont à traiter, même s'ils rendent compte davantage qu'ils ne projettent.

Qu'il s'agisse de respect de soi-même, des autres, des règles de vie commune, les élèves pourraient bien être plus sensibles aux exemples qu'aux discours, et semblent mettre davantage en œuvre les valeurs portées par le collège que celles sous-tendues par les injonctions du *Socle commun*, fussent-elles l'objet d'une notation chiffrée, comme celle de la note de vie scolaire.
En matière d'autonomie, les valeurs de l'établissement semblent devoir passer en actes, en réalisations concrètes, voire matérielles. Les conditions de développement de l'autonomie, telles qu'elles nous sont apparues dans le cadre de cette recherche, passent au-delà des équipes par les infrastructures mises à disposition des élèves et dans lesquelles ils peuvent l'y exercer. Il se trouve que celui des collèges qui obtient les meilleurs résultats dans ce domaine propose à tous les élèves un vaste foyer socio-éducatif dans lequel il fait bon se retrouver, seul ou à plusieurs, pour se détendre – voire pour travailler. C'est aussi celui où sont brassées dans les espaces communs les différentes classes d'âge du collège et de l'après-collège, dans une cité scolaire dont les grilles sont toujours ouvertes. Peut-être que le rôle du collège, pour favoriser l'autonomie des élèves, consiste à leur ménager des espaces de liberté tout en étant ouvert sur l'extérieur…
Peut-être l'apparente antinomie entre respect et solidarité d'une part et compétences d'autonomie d'autre part trouverait-elle solution dans un tel collège – accueillant et ouvert – avec une équipe convaincue et impliquée dans la transmission des valeurs qui forment les compétences sociales du *Socle*.

Les valeurs morales qui portent l'éducation en France se sont construites à partir d'un consensus. A l'unité organisée par la religion s'est substituée une unité nationale s'en voulant indépendante, unité travaillée avec acharnement par la III^{e} République jusqu'à la rupture de la dernière guerre. L'unité voulue à la Libération ne pouvait plus se concevoir en-dehors du consensus, au-delà des luttes intestines entre des hommes porteurs d'idéaux communs. A l'unité – l'unicité – des valeurs transmises de générations en générations par l'école, s'est alors adjointe une notion nouvelle : l'autonomie. Sans jouer sur les mots, celle des établissements aujourd'hui réside aussi dans la capacité des équipes à œuvrer dans le même sens, à se fédérer autour de valeurs communes, transcendant les disciplines scolaires, tout en offrant à chaque élève la possibilité de développer son autonomie.

C'est sans doute à ce prix que se négociera cet équilibre, fragile, entre les compétences sociales et l'autonomie, entre le respect dû par l'élève au collège et celui dû par le collège à l'élève.

Liste des tableaux

Chapitre 1. De l'instruction religieuse à la morale républicaine

1. Proportion des époux sachant signer leur acte de mariage (source : SONNET, 1987 : 84)

2. Progression de la scolarisation des filles entre 1850 et 1863

3. Scolarisation des élèves dans le primaire public et privé au XIX^{e} siècle

Chapitre 4. Enquête empirique : principe et cohérence interne

4. Cohérence interne de la compétence sociale – respect de soi

5. Cohérence interne de la compétence sociale – *respect des autres*

6. Cohérence interne de la compétence sociale – *respect de l'autre sexe*

7. Cohérence interne de la compétence sociale – *respect de la vie privée*

8. Cohérence interne de la compétence sociale – *résolution de conflits*

9. Cohérence interne de la compétence sociale – *responsabilité*

10. Cohérence interne de la compétence sociale – *Solidarité*

11. Suppression d'items et codage des nouvelles variables

12. Cohérence interne du questionnaire Compétences sociales

13. Cohérence interne de la compétence civique – conscience des droits & devoirs

14. Cohérence interne de la compétence civique – *vie publique*

15. Cohérence interne de la compétence civique – *importance du vote et volonté de participer à des activités civiques*

16. Cohérence interne du questionnaire Compétences civiques (tableau complet*)*

17. Cohérence interne du questionnaire Compétences civiques (tableau réduit)

18. Correspondance entre formulations du *Socle* et questions de l'enquête pour les items d'autonomie

19. Cohérence interne du questionnaire Autonomie (sept compétences*)*

20. Cohérence interne de trois compétences d'autonomie

21. Cohérence interne de trois compétences d'initiative

22. Cohérence interne des compétences sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative

Chapitre 5. Points forts des élèves et facteurs de réussite : analyse des résultats

23. Répartition des élèves de l'enquête selon leur établissement scolaire

24. Répartitions territoriales des populations françaises, d'après données de l'INSEE, 1999

25. Genre des élèves selon leur retard scolaire

26. Avance ou retard des élèves de troisième – rentrée 2006 Champ : *Source : ministère de l'Education nationale, DEP.*

27. Descriptif des populations d'élèves de l'enquête

28. Estimation de la taille des fratries des élèves de l'enquête (n – 1 par rapport aux déclarations)

29. *Les indicateurs d'adhésion* [aux attitudes à l'égard de la vie en société] *en fin de troisième – 2005*, d'après (DEP 2006 : 3)

30. Respect de soi – Taux de réprobation des attitudes incorrectes.

31. Discriminations d'emploi homme/femme

32. Respect des autres – Taux de réprobation des attitudes incorrectes

33. Respect de l'autre sexe – Taux de réprobation des attitudes incorrectes

34. Distribution des appréciations de l'affirmation : *A la piscine, c'est normal de donner à haute voix son avis sur le physique des filles en maillot de bain…*

35. Distribution des appréciations de trois affirmations sexistes ou machistes

36. Respect de la vie privée – Taux de réprobation des attitudes incorrectes

37. Résolution de conflits de 0 (violence) à 2 (négociation) et de 0 % (violence) à 100 % (négociation)

38. (Pas d'accord sur le choix d'un délégué)

39. (Pas d'accord pour terminer un exposé)

40. (Emprunt forcé du scooter)

41. (On a trouvé un portefeuille)

42. (Un tiers drague le copain ou la copine)

43. (Un non francophone retarde le cours)

44. (On se moque du petit nouveau)

45. Responsabilité & solidarité – Taux de réprobation des attitudes incorrectes

46. Conscience des droits & devoirs (pourcentage de bonnes réponses selon les questions)

47. Moyenne des fréquences de consultation des différents médias

48. Fréquences de consultation des médias d'information

49. Pourcentage d'élèves consultant la télévision pour s'informer

50. Pourcentage d'élèves consultant la radio pour s'informer (filles et garçons

51. Pourcentage d'élèves consultant journaux et Internet pour s'informer

52. Intensité de l'importance attribuée au vote par l'élève moyen

53. Nature des motivations des élèves à aller voter

54. Nature des motivations des élèves à ne pas aller voter

55. Pourcentage des activités civiques auxquels les élèves déclarent vouloir participer

56. Nombre d'activités civiques auxquels les élèves souhaitent participer

57. Indice de maîtrise des compétences civiques par l'élève moyen

58. Participation des élèves à des activités extrascolaires

59. Elèves souhaitant participer à des (ou à d'autres) activités extrascolaires

60. Nombre de *choses apprises* citées (entre 0 et 3)

61. Personnes ayant une influence sur les choix et valeurs des élèves

62. Elèves et orientation

63. Synoptique de trois indicateurs pour chacune des quatre grandes compétences transversales

64. Données exploitées dans le domaine de l'initiative

65. Initiative de l'élève moyen

66. Scores globaux de l'élève moyen

67. Indicateurs de caractérisation des élèves de l'enquête

68. Calcul du R-deux pour un modèle explicatif des performances en compétences sociales

69. Calcul du R-deux pour des modèles univariés explicatifs des performances en compétences sociales

70. Calcul des coefficients pour un modèle explicatif des performances en compétences sociales

71. La significativité dans les tableaux Spss

72. La significativité employée dans notre étude

73. Comparaison des moyennes en compétences sociales selon le genre et les pcs

74. Comparaison des moyennes en compétences sociales selon les variables familiales, locales, et d'âge des élèves

75. Comparaisons de moyennes des élèves des trois collèges dans le domaine des compétences sociales

76. Modèle expliquant la plus forte part de variance des scores en compétences sociales

77. Modèle expliquant la plus forte part de variance des scores en *respect de soi*

78. Modèle expliquant la plus forte part de variance des scores en *respect de la vie privée*

79. Modèle expliquant la plus forte part de variance des scores en *résolution de conflits*

80. Modèle expliquant la plus forte part de variance des scores en *responsabilité*

81. Modèle expliquant la plus forte part de variance de la maîtrise de la compétence *respect des autres*

82. Modèle expliquant la plus forte part de variance de la maîtrise de la compétence *respect de l'autre sexe*

83. Modèle expliquant la plus forte part de variance de la maîtrise de la compétence *solidarité*

84. Modèle expliquant la plus forte part de variance des scores en maîtrise des compétences civiques

85. Corrélations significatives entre les compétences d'autonomie et la moyenne générale déclarée

86. Modèle expliquant la plus forte part de variance des scores de maîtrise des compétences d'autonomie.

87. Tableau croisé des pourcentages d'élèves ayant ou non choisi un secteur professionnel en fonction de leur âge et de leur redoublement

88. Tableau croisé des pourcentages d'élèves ayant ou non choisi un secteur professionnel en fonction de leur lieu de résidence

89. Tableau croisé des pourcentages d'élèves ayant ou non choisi un secteur professionnel en fonction de leur réussite scolaire

90. Tableau croisé des pourcentages d'élèves ayant ou non choisi un secteur professionnel en fonction des pcs

91. Modèle expliquant la plus forte part de variance de la détermination d'un choix professionnel

92. Modèle expliquant la plus forte part de variance de la maîtrise des compétences d'initiative

93. Effectifs et proportions de filles et de garçons, de niveau scolaire fort, moyen et faible parmi les trois groupes de niveau en initiative

94. Moyenne des scores en compétences d'initiative en fonction du genre, du redoublement et des pcs

95. Modèles expliquant la plus forte part de variance de la curiosité, de la créativité et de la motivation.

96. Moyenne des scores en motivation en fonction du genre et du redoublement

97. Répartition en trois classes des scores obtenus aux compétences des VI^{e} et VII^{e} piliers.

98. Modèle expliquant la plus forte part de variance de la moyenne générale à l'aide de toutes les compétences des VI^{e} et VII^{e} piliers.

99. Modèle expliquant la plus forte part de variance de la moyenne scolaire

Chapitre 6. Trois politiques d'établissement, trois profils de réussite ?

100. Descriptif des populations d'élèves de l'enquête

101. Descriptif de la structure familiale des élèves de l'enquête

102. Descriptif des populations d'élèves de l'enquête (lieu de résidence et pcs très favorisées)

103. Caractéristiques scolaires des élèves des trois collèges

104. Proportionnalité des moyennes générales et des pourcentages de reçus au DNB

105. Résultats au DNB des élèves du collège Gustave Flaubert en 2007

106. Scores bruts des trois collèges dans les domaines de compétences sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative

107. Comparaison des notes effectivement données par les professeurs et des moyennes estimées par les élèves.

108. Trois présentations du modèle analysant la variabilité de l'indice global de maîtrise des compétences sociales

109. Modèles analysant la variabilité de l'indice global de maîtrise des compétences sociales

110. Comparaison de moyennes des scores en compétences sociales entre les trois collèges

111. Comparaison de moyennes des scores en compétences sociales selon le genre et les pcs

112. Comparaison de moyennes des scores en compétences sociales selon le collège fréquenté

113. Comparaison de moyennes des scores en compétences sociales selon le collège fréquenté

114. Comparaisons des moyennes en compétences sociales selon le genre et la scolarisation dans le collège G. Sand

115. Modèles univariés analysant la variabilité de l'indice global de maîtrise des compétences sociales des élèves filles (M1), puis des élèves garçons (M2) en fonction de l'effet-établissement

116. Scores bruts par genre, pcs et établissement en respect de la vie privée, résolution de conflits et responsabilité

117. Modèles analysant la variabilité des scores en compétences sociales en général, puis dans 3 de ces compétences

118. Schéma des différentes dispositions possibles d'un modèle de type *f(x) = (genre, pcs, établissement)*

119. Distribution des types de résolutions de conflit face à une provocation par la jalousie

120. Distribution des types de résolutions de conflit face à une provocation par recherche d'appropriation

121. Distribution des types de résolutions de conflit face à une provocation par exclusion

122. Distribution des réponses à propos du sens des responsabilités – collèges Sand & Flaubert

123. Modèles analysant la variabilité des scores en Résolution de conflits

124. Modèles analysant la variabilité des scores dans quatre des compétences sociales

125. Distribution des réponses à propos de l'hygiène et de l'anorexie – collèges Sand & Flaubert

126. Comparaisons de moyennes en *respect de l'autre sexe*, *respect des autres* et *solidarité*

127. Scores bruts par établissement en respect de l'autre sexe et solidarité

128. Scores bruts par établissements en respect de l'autre sexe (item par item)

129. Scores bruts par établissements en solidarité (item par item)

130. Modèles analysant la variabilité des scores en autonomie

131. Tableau croisé des scores en compétences d'autonomie selon le lieu de résidence

132. Modèle univarié analysant la variabilité des scores en autonomie chez les élèves résidant hors de la commune d'implantation du collège

133. Modèle univarié analysant la variabilité des scores en autonomie chez les élèves résidant la commune d'implantation du collège

134. Pourcentages d'élèves souhaitant participer à des (ou à d'autres) activités extrascolaires

135. Nombre de choses dernièrement apprises par les élèves (entre 0 et 3)

136. Modèle univarié expliquant les choix d'orientation par l'effet-établissement

137. Modèles analysant la variabilité des choix d'orientation

138. Modèle univarié expliquant les choix d'orientation des élèves très favorisés par l'effet-établissement

139. Proportion d'élèves capables d'énoncer leur choix d'un secteur professionnel selon les collèges et les pcs

140. Modèle analysant la variabilité des scores en compétences civiques

141. Moyennes des différents établissements en compétences civiques

142. Descriptif des populations d'élèves du collège George Sand et du collège Gustave Flaubert

143. Modèle univarié analysant la variabilité des scores en compétences civiques à l'aide de l'effet-établissement

144. Scores moyens de chaque collège en initiative

145. Modèles analysant la variabilité des scores en initiative

146. Modèles analysant la variabilité des scores en curiosité

147. Modèles analysant la variabilité des scores en créativité

148. Modèles analysant la variabilité des scores en motivation

149. Taux de retours des questionnaires par classe au collège Flaubert

150. Taux de retours des questionnaires par classe au collège Sand

151. Taux de retours des questionnaires par classe au collège Zola

152. Représentation schématique des points forts/points faibles de chaque collège

153. Moyennes générales et de note de vie scolaire par classe de chacun des trois collèges

154. Corrélations entre la note de vie scolaire et les données de notre enquête (niveau classe)

155. Moyennes par classe en vie scolaire, compétences sociales et compétences d'autonomie

156. Caractéristiques et résultats des trois collèges

Liste des figures

Chapitre 1. De l'instruction religieuse à la morale républicaine

Figure 1 – L'éducation médiévale, entre évangélisation et pédagogie

Figure 2 – Proportion du nombre de pages consacré à chaque partie du *Livre d'instruction morale et religieuse* (1833)

Figure 3 – Balises chronologiques de l'histoire des valeurs dans l'Education en France, de 1542 à 1882

Figure 4 – Références au pouvoir dans le catéchisme catholique et dans les programmes de 1882

Chapitre 2. La structuration d'un socle de valeurs communes

Figure 5 – Scolarisation dans l'enseignement public, pour 100 enfants scolarisés, d'après GREW & HARRIGAN, 2002 : 332

Figure 6 – Proportion de filles dans les enseignements public et privé, d'après GREW & HARRIGAN, 2002 : 332

Figure 7 – Proportion d'élèves scolarisés dans le privé, d'après LELIEVRE, 1991 : 93

Figure 8 – Balises chronologiques de l'histoire des valeurs dans les programmes scolaires en France de 1882 à 2006

Figure 9 – Représentation schématique des enjeux de pouvoir mis en œuvre à l'occasion de la rédaction du *Socle commun* de 2006

Chapitre 3. Morale et civisme au-delà des frontières françaises

Figure 10 – L'éducation à la citoyenneté dans la formation des enseignants, extrait d'*Eurydice en Bref* n° 4 de juin 2006, p. 4

Figure 11 – Structure de l'enseignement obligatoire belge

Figure 12 – Synoptique des compétences entre les cours de morale et le socle de langue française (Belgique francophone)

Figure 13 – Structure de l'enseignement obligatoire québécois

Figure 14 – Schéma du Programme de formation de l'école publique québécoise, 2006

Figure 15 – Place de l'éducation aux valeurs dans les programmes québécois du 1er cycle de l'enseignement secondaire

Figure 16 – Compétences développées au sein de l'enseignement moral, moral et religieux catholique, moral et religieux protestant (Québec)

Chapitre 4. Enquête empirique : principe et cohérence interne

Figure 17 – Questionnaire élève pour l'évaluation des compétences sociales : Respect de soi

Figure 18 – Questionnaire élèves pour l'évaluation des compétences civiques (extrait)

Figure 19 – Tableau-type de corrélations et légende utilisée dans les tableaux de ce chapitre

Chapitre 6. Trois politiques d'établissement, trois profils de réussite ?

Figure 20 – Répartition des effectifs d'élèves selon les pcs

Figure 21 – Pourcentage d'élèves issus de familles 'nombreuses'

Figure 22 – Pourcentage d'enfants uniques

Figure 23 – Pourcentage de mères au foyer

Figure 24 – Le collège Sand et les communes de résidence de ses élèves

Figure 25 – Le collège Zola et les communes de résidence de ses élèves

Figure 26 – Le collège Flaubert et les communes de résidence de ses élèves

Figure 27 – Principales communes de résidence des collèges Flaubert et Zola

Figure 28 – Représentation schématique des différentes composantes de l'effet-établissement

Figure 29 – Echelle de comportement, bureau Vie scolaire, collège George Sand, 2007

Figure 30 – Présentation synoptique des objectifs prioritaires des trois collèges de l'enquête

Liste des encadrés

Chapitre 1. De l'instruction religieuse à la morale républicaine

- Loi Guizot du 28 juin 1833 sur l'instruction primaire, Titre premier.— *De l'instruction primaire et de son objet articles 1 et 2*
- Fin du sommaire du *Livre d'instruction morale et religieuse à l'usage des écoles élémentaires ; autorisé par le Conseil Royal de l'instruction publique*, Paris, F.-G. Levrault, 1833
- Fin du sommaire du Livre d'instruction morale et religieuse à l'usage des écoles élémentaires ; autorisé par le Conseil Royal de l'instruction publique, Paris, Langlois et Leclercq, 1843
- Article 23 du titre II (De l'enseignement primaire) de la Loi relative à l'enseignement du 15 mars 1850
- Abrégé de l'Histoire sainte d'après le sommaire placé en tête du catéchisme du diocèse, 1868
- Table des matières d'un catéchisme catholique du XIX^{e} siècle Catéchisme de Couturier, 1824
- Table des matières d'un catéchisme protestant du XIX^{e} siècle Principes de la religion chrétienne à l'usage des écoles élémentaires, Boissard & Goepp, 1826
- Table des matières d'un catéchisme israélite du XIX^{e} siècle Catéchisme ou éléments d'instruction religieuse et morale à l'usage des jeunes israélites, 1877
- Programme d'Education morale, 1882 – Cours moyen (de 9 à 11 ans) Jules Ferry, Ministre de l'Instruction publique et des cultes, Annexe à l'Arrêté du 27 juillet 1882
- Devoirs envers les parents, selon les valeurs catholiques, protestantes, israélites et républicaines (XIX^{e}) d'après les catéchismes correspondants et les programmes scolaires de morale
- Parallélismes entre catéchisme protestant et programme de morale d'après les *Principes* de Boissard (1826) et les *Programmes* de Jules Ferry (1882)

Chapitre 2. La structuration d'un socle de valeurs communes

- Instructions officielles du Programme de morale de Léon Bérard, ministre de l'instruction publique et des beaux arts, 20 juin 1923
- Généralités du Programme de morale et d'initiation pratique à la vie civique pour la classe de fin d'études primaires élémentaires de Jean Zay, 28 mars 1938
- Programmes d'éducation morale, civique et patriotique pour le deuxième cycle (après le Cours moyen) de Jérôme Carcopino, Secrétaire d'Etat de l'Instruction nationale et de la Jeunesse, 16 août 1941
- Instructions relatives à l'enseignement moral annexées à l'arrêté du 27 juin 1945
- Plan du programme de Morale pratique d'après le B.O. n° 43 du 30 août 1945, pp. 3122 à 3126
- Nature et objectifs de l'Education civique, Programmes et instructions de J.-P. Chevènement, ministre de l'Education nationale, 1985
- Finalités et objectifs de l'éducation civique au collège : une formation de l'homme et du citoyen, de F. Bayrou, ministre de l'éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, programme de 6ème (applicable en septembre 1996)
- Deux des six *compétences clé* de la Mission Périssol, Rapport d'information sur la définition des savoirs enseignés à l'école, 2005
- Le *Socle commun* dans la Loi d'Orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005, article 9, B.O. n° 18 du 5 mai 2005
- Les attitudes visées par les sixième et septième piliers du *Socle commun* de connaissances et de compétences *Socle commun* de connaissances et de compétences, décret du 11 juillet 2006

Chapitre 3. Morale et civisme au-delà des frontières françaises

- Mise en regard des compétences évaluées dans le cadre de PISA et dans celui du *Socle commun* français
- L'obligation scolaire en Communauté française de Belgique
- Programmes de la communauté francophone de Belgique, 2002 et 2003 : Finalités de l'éducation morale non confessionnelle (Premier degré, septièmes années)-2002 et Finalités du cours de religion catholique (Premier degré, septièmes années)-2003
- Compositions photographiques des pages de garde du chapitre 9 (développement personnel), Programmes québécois 2005

Chapitre 5. Points forts des élèves et facteurs de réussite : analyse des résultats

- L'élève moyen de notre enquête face aux compétences sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative
- Principaux modèles explicatifs des performances en compétences sociales, civiques, d'autonomie et d'initiative

Chapitre 6. Trois politiques d'établissement, trois profils de réussite ?

- Résumé du règlement intérieur réalisé avec les élèves du collège George Sand, en vigueur en 2006-2007
- Règlement intérieur du collège Gustave Flaubert – grille de 'sanctions'– en vigueur durant l'année scolaire 2006-2007
- Fiche de suivi en vigueur l'année scolaire 2006-2007 à George Sand
- Programme d'action 2006-2009, extrait du Projet d'établissement du collège George Sand
- Fiche-action 'Optimiser les parcours…' extraite du projet d'établissement du collège Zola
- Fiche-action 'Journées citoyennes…' extraite du projet d'établissement du collège Zola
- Lignes directrices du Projet documentaire pédagogique, extrait du projet d'établissement du collège Zola
- Six ambitions pour l'avenir du collège Flaubert (Projet d'établissement de la cité scolaire éponyme)
- Fiche-action « vie de classe », intégrée au projet d'établissement du collège Zola 2006-2009

Liste des sigles et acronymes

AED – Assistant d'Education
ASSR – Attestation Scolaire de Sécurité routière
B2i – Brevet Informatique et Internet
BNF – Bibliothèque Nationale de France
BO – Bulletin Officiel (de l'Education nationale)
BTS – Brevet de Technicien Supérieur
CDI – Centre de Documentation et d'Information
CESC – Comité d'Education à la Santé et à la Citoyenneté
CIO – Centre d'Information et d'Orientation
CNP – Conseil National des Programmes
COP – Conseiller d'Orientation Psychologue
CPE – Conseiller Principal d'Education
DEGESCO – DirEction Générale de l'Enseignement SCOlaire
DEP – Direction de l'Evaluation et de la Prospective (avant 2007)
DEPP – Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance (à partir de 2007)
DNB – Diplôme National du Brevet
ETP – Equivalent Temps Plein
EURYDICE – Réseau d'information sur l'éducation dans la communauté européenne (European information network in the european community)
FSE – Foyer Socio-Educatif
HCE – Haut Conseil de l'Education
IGAENR – Inspecteur Général de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche
INRP – Institut National de Recherche Pédagogique
INSEE – Institut National des Statistiques et des Etudes Economiques
IREDU – Institut de Recherche sur l'EDUcation
JO – Journal Officiel (de la République française)
MEN – Ministère de l'Education Nationale
OCDE – Organisation de Coopération et de Développement Economique
PAE – Projet d'Action Educative
PCS – Profession et Catégories Sociales
PIDRE – Projet Individuel Dérogatoire de Réussite Educative
PIRLS – Programme International de Recherche en Lecture Scolaire
PISA - Programme for International Student Assessment (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves)
PPRE – Programme Personnalisé de Réussite Educative
PSC1 – Prévention et Secours Civiques de Niveau 1
PUF – Presses Universitaires de France
SVT – Sciences de la Vie et de la Terre
TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study
TLF – Trésor de la Langue Française

Liste des annexes

ANNEXE 1 – Le texte du *Socle commun*

ANNEXE 2 – Formulaire de l'enquête utilisée pour cette recherche

ANNEXE 3 – Grille d'évaluation du pilier VI du *Socle commun* - Expérimentation 2007-2008

ANNEXE 4 – Grille d'évaluation du pilier VII du *Socle commun* - Expérimentation 2007-2008

ANNEXE 5 – Expérimentation du livret de compétences, octobre 2007

ANNEXE 6 – Expérimentation du livret de compétences, octobre 2007

ANNEXE 7 – Cohérence interne des sept compétences sociales

ANNEXE 8 – Tableau synoptique des questions relatives à l'évaluation des compétences d'initiative

ANNEXE 9 – Distribution des réponses à propos du respect de soi– collèges George Sand & Gustave Flaubert

ANNEXE 10 – Texte de la Loi de séparation des Eglises et de l'Etat

ANNEXES

ANNEXE 1 – MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE - DGESCO A1-4, 2006, *Socle commun de connaissances et de compétences*, annexe au Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006, JO du 12-7-2006 (NOR: MENE0601554D ; RLR : 191-1). VI^{e} et VII^{e} piliers

6- Les compétences sociales et civiques

Il s'agit de mettre en place un véritable parcours civique de l'élève, constitué de valeurs, de savoirs, de pratiques et de comportements dont le but est de favoriser une participation efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa liberté en pleine conscience des droits d'autrui, de refuser la violence.

Pour cela, les élèves devront apprendre à établir la différence entre les principes universels (les droits de l'homme), les règles de l'État de droit (la loi) et les usages sociaux (la civilité).

Il s'agit aussi de développer le sentiment d'appartenance à son pays, à l'Union européenne, dans le respect dû à la diversité des choix de chacun et de ses options personnelles.

A - Vivre en société

Dès l'école maternelle, l'objectif est de préparer les élèves à bien vivre ensemble par l'appropriation progressive des règles de la vie collective

.

Connaissances

Les connaissances nécessaires relèvent notamment de l'enseignement scientifique et des humanités. L'éducation physique et sportive y contribue également.

Les élèves doivent en outre :

- connaître les règles de la vie collective et comprendre que toute organisation humaine se fonde sur des codes de conduite et des usages dont le respect s'impose ;
- savoir ce qui est interdit et ce qui est permis ;
- connaître la distinction entre sphères professionnelle, publique et privée ;
- être éduqué à la sexualité, à la santé et à la sécurité ;
- connaître les gestes de premiers secours.

Capacités

Chaque élève doit être capable :

- de respecter les règles, notamment le règlement intérieur de l'établissement ;
- de communiquer et de travailler en équipe, ce qui suppose savoir écouter, faire valoir son point de vue, négocier, rechercher un consensus, accomplir sa tâche selon les règles établies en groupe ;
- d'évaluer les conséquences de ses actes : savoir reconnaître et nommer ses émotions, ses impressions, pouvoir s'affirmer de manière constructive ;
- de porter secours : l'obtention de l'Attestation de formation aux premiers secours certifie que cette capacité est acquise ;
- de respecter les règles de sécurité, notamment routière par l'obtention de l'Attestation scolaire de sécurité routière.

Attitudes

La vie en société se fonde sur :

- le respect de soi ;
- le respect des autres (civilité, tolérance, refus des préjugés et des stéréotypes) ;
- le respect de l'autre sexe ;
- le respect de la vie privée ;
- la volonté de résoudre pacifiquement les conflits ;
- la conscience que nul ne peut exister sans autrui :
    . conscience de la contribution nécessaire de chacun à la collectivité ;
    . sens de la responsabilité par rapport aux autres ;
    . nécessité de la solidarité : prise en compte des besoins des personnes en difficulté (physiquement, économiquement), en France et ailleurs dans le monde.

B - Se préparer à sa vie de citoyen

L'objectif est de favoriser la compréhension des institutions d'une démocratie vivante par l'acquisition des principes et des principales règles qui fondent la République. Il est aussi de permettre aux élèves de devenir des acteurs responsables de notre démocratie.

Connaissances

Pour exercer sa liberté, le citoyen doit être éclairé. La maîtrise de la langue française, la culture humaniste et la culture scientifique préparent à une vie civique responsable. En plus de ces connaissances essentielles, notamment de l'histoire nationale et européenne, l'élève devra connaître :

• la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen ;

• la Convention internationale des droits de l'enfant ;

• les symboles de la République et leur signification (drapeau, devise, hymne national) ;

• les règles fondamentales de la vie démocratique (la loi, le principe de la représentation, le suffrage universel, le secret du vote, la décision majoritaire et les droits de l'opposition) dont l'apprentissage concret commence à l'école primaire dans diverses situations de la vie quotidienne et se poursuit au collège, en particulier par l'élection des délégués ;

• le lien entre le respect des règles de la vie sociale et politique et les valeurs qui fondent la République ;

• quelques notions juridiques de base et notamment :

- l'identité de la personne ;
- la nationalité ;
- le principe de responsabilité et la notion de contrat, en référence à des situations courantes (signer un contrat de location, de travail, acquérir un bien, se marier, déclarer une naissance, etc.) ;

• quelques notions de gestion (établir un budget personnel, contracter un emprunt, etc.) ;

• le fonctionnement de la justice (distinction entre civil et pénal, entre judiciaire et administratif) ;

• les grands organismes internationaux ;

• l'Union européenne

- les finalités du projet partagé par les nations qui la constituent ;
- les grandes caractéristiques de ses institutions ;

• les grands traits de l'organisation de la France :

- les principales institutions de la République (pouvoirs et fonctions de l'État et des collectivités territoriales) ;
- le principe de laïcité ;
- les principales données relatives à la démographie et à l'économie françaises ;
- le schéma général des recettes et des dépenses publiques (État, collectivités locales, sécurité sociale) ;
- le fonctionnement des services sociaux.

Capacités

Les élèves devront être capables de jugement et d'esprit critique, ce qui suppose :

- savoir évaluer la part de subjectivité ou de partialité d'un discours, d'un récit, d'un reportage ;
- savoir distinguer un argument rationnel d'un argument d'autorité ;
- apprendre à identifier, classer, hiérarchiser, soumettre à critique l'information et la mettre à distance ;
- savoir distinguer virtuel et réel ;
- être éduqué aux médias et avoir conscience de leur place et de leur influence dans la société ;
- savoir construire son opinion personnelle et pouvoir la remettre en question, la nuancer (par la prise de conscience de la part d'affectivité, de l'influence de préjugés, de stéréotypes).

Attitudes

Au terme de son parcours civique scolaire, l'élève doit avoir conscience de la valeur de la loi et de la valeur de l'engagement. Ce qui implique :

- la conscience de ses droits et devoirs ;
- l'intérêt pour la vie publique et les grands enjeux de société ;
- la conscience de l'importance du vote et de la prise de décision démocratique ;
- la volonté de participer à des activités civiques.

7 - L'autonomie et l'initiative

A - L'autonomie

L'autonomie de la personne humaine est le complément indispensable des droits de l'homme : le socle commun établit la possibilité d'échanger, d'agir et de choisir en connaissance de cause, en développant la capacité de juger par soi-même.

L'autonomie est aussi une condition de la réussite scolaire, d'une bonne orientation et de l'adaptation aux évolutions de sa vie personnelle, professionnelle et sociale.

Il est également essentiel que l'école développe la capacité des élèves à apprendre tout au long de la vie.

Connaissances

La maîtrise des autres éléments du socle commun est indissociable de l'acquisition de cette compétence, mais chaque élève doit aussi :

- connaître les processus d'apprentissage, ses propres points forts et faiblesses ;
- connaître l'environnement économique :
    . l'entreprise ;
    . les métiers de secteurs et de niveaux de qualification variés ainsi que les parcours de formation correspondants et les possibilités de s'y intégrer.

Capacités

Les principales capacités attendues d'un élève autonome sont les suivantes :

- s'appuyer sur des méthodes de travail (organiser son temps et planifier son travail, prendre des notes, consulter spontanément un dictionnaire, une encyclopédie, ou tout autre outil nécessaire, se concentrer, mémoriser, élaborer un dossier, exposer) ;
- savoir respecter des consignes ;
- être capable de raisonner avec logique et rigueur et donc savoir :
    . identifier un problème et mettre au point une démarche de résolution ;
    . rechercher l'information utile, l'analyser, la trier, la hiérarchiser, l'organiser, la synthétiser ;

. mettre en relation les acquis des différentes disciplines et les mobiliser dans des situations variées ;

. identifier, expliquer, rectifier une erreur ;

. distinguer ce dont on est sûr de ce qu'il faut prouver ;

. mettre à l'essai plusieurs pistes de solution ;

- savoir s'auto-évaluer ;
- savoir choisir un parcours de formation, première étape de la formation tout au long de la vie ;
- développer sa persévérance ;
- avoir une bonne maîtrise de son corps, savoir nager.

Attitudes

La motivation, la confiance en soi, le désir de réussir et de progresser sont des attitudes fondamentales. Chacun doit avoir :

- la volonté de se prendre en charge personnellement, d'exploiter ses facultés intellectuelles et physiques ;
- conscience de la nécessité de s'impliquer, de rechercher des occasions d'apprendre ;
- conscience de l'influence des autres sur ses valeurs et ses choix ;
- une ouverture d'esprit aux différents secteurs professionnels et conscience de leur égale dignité.

B - L'esprit d'initiative

Il faut que l'élève se montre capable de concevoir, de mettre en œuvre et de réaliser des projets individuels ou collectifs dans les domaines artistiques, sportifs, patrimoniaux ou socio-économiques.

Quelle qu'en soit la nature, le projet - toujours validé par l'établissement scolaire - valorise l'implication de l'élève.

Connaissances

Toutes les connaissances acquises pour les autres compétences peuvent être utiles.

Capacités

Il s'agit d'apprendre à passer des idées aux actes, ce qui suppose savoir :

- définir une démarche adaptée au projet ;
- trouver et contacter des partenaires, consulter des personnes-ressources ;
- prendre des décisions, s'engager et prendre des risques en conséquence ;
- prendre l'avis des autres, échanger, informer, organiser une réunion, représenter le groupe ;
- déterminer les tâches à accomplir, établir des priorités.

Attitudes

L'envie de prendre des initiatives, d'anticiper, d'être indépendant et inventif dans la vie privée, dans la vie publique et plus tard au travail, constitue une attitude essentielle. Elle implique :

- curiosité et créativité ;
- motivation et détermination dans la réalisation d'objectifs.

Le principe même du socle repose sur un impératif de qualité. S'agissant d'une culture commune pour tous les élèves, il traduit tout autant une ambition pour les plus fragiles qu'une exigence pour ceux qui réussissent bien. Les graves manques pour les uns et les lacunes pour les autres à la sortie de l'école obligatoire constituent des freins à une pleine réussite et à l'exercice d'une citoyenneté libre et responsable.

Ainsi, le socle commun possède une unité : sa maîtrise à la fin de la scolarité obligatoire ne peut être que globale, car les compétences qui le constituent, avec leur liste principale de connaissances, de capacités et d'attitudes, sont complémentaires et également nécessaires. Chacun des domaines constitutifs du socle commun contribue à l'insertion professionnelle, sociale et civique des élèves, pour sa maîtrise à l'issue de la scolarité obligatoire, il ne peut donc y avoir de compensation entre les compétences requises qui composent un tout, à la manière des qualités de l'homme ou des droits et des devoirs du citoyen.

Fait à Paris, le 11 juillet 2006

Par le Premier ministre : Dominique de VILLEPIN

Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche Gilles de ROBIEN

Le ministre de l'outre-mer François BAROIN

ANNEXE 2 – FORMULAIRE DE L'ENQUÊTE UTILISEE POUR CETTE RECHERCHE

ENQUÊTE (modalités et questionnaire)

Objectifs :

- L'enquête se donne pour objectif de mesurer auprès d'élèves en cours de 3ème leur degré d'adhésion aux ***attitudes*** énumérées par le Socle commun dans les domaines des compétences sociales et civiques, de l'autonomie et de la prise d'initiative.
- Ces données peuvent être doublées des résultats d'une autre enquête réalisée auprès de l'équipe éducative à propos de ces mêmes élèves et prenant en compte l'appréciation qui peut être portée sur leur degré d'acquisition des ***compétences*** correspondantes.
- Seront enfin relevés dans la mesure où ils existent déjà les indicateurs de ***connaissances*** associés à ces compétences (Brevet de Sécurité Routière (B.S.R.), le Brevet de Premiers Secours (B.P.S.), …).

Panel :

Les élèves filles et garçons inscrits en 3ème durant l'années scolaire 2006-2007 de plusieurs collèges de Côte d'Or.

N.B. : Le présent questionnaire est une version détaillée et didactique du questionnaire élève, qui, lui, ne comporte pas d'intitulés aussi explicites. Ainsi, les titres grisés sur ce document n'apparaîtront pas aux élèves.

Questionnaire élèves	***Attitudes sociales, civiques, d'autonomie et de prise d'initiative***	3ème

0. Identité

Garçon :	

Fille :	

Mois de naissance :	
Janvier	
Février :	
Mars :	
Avril :	
Mai :	
Juin :	
Juillet :	
Août :	
Septembre :	
Octobre :	
Novembre :	
Décembre :	

Année de naissance :	
1990	
1991	
1992	
1993	
1994	
1995	

Classe(s) redoublée(s) :	
Petite section de maternelle	
Moyenne section de maternelle	
Grande section de maternelle	
CP	
CE1	
CE2	
CM1	
CM2	
6ème	
5ème	
4ème	
3ème	
Aucun redoublement	

Dans quelle commune habitez-vous ?

Quelle est la profession de votre père ?

Quelle est la profession de votre mère ?

Avez-vous des frères et/ou sœurs aîné(e)s ? Combien ?

Avez-vous des frères et/ou sœurs plus jeunes que vous ? Combien ?

Quelle est votre moyenne générale sur votre dernier bulletin ? / 20

Quelle est votre discipline préférée ?

Quelle est la discipline que vous aimez le moins ?

1. Attitudes sociales :

1. 1. Le respect de soi

(Que pensez-vous de ces comportements ?)	Normal	Pas très normal, mais pas grave…	Plutôt grave	Inacceptable
Ne pas se laver trois jours de suite.	☐	☐	☐	☐
Se soûler tous les week-end.	☐	☐	☐	☐
Refuser de manger (pour maigrir).	☐	☐	☐	☐
Conduire un scooter après avoir un peu bu.	☐	☐	☐	☐
Se faire insulter.	☐	☐	☐	☐
Se faire racketter.	☐	☐	☐	☐
Subir des gestes déplacés.	☐	☐	☐	☐

1. 2. Le respect des autres (civilité, tolérance, refus des préjugés et des stéréotypes)

(Que pensez-vous de ces situations ?)	Normal	Pas très normal, mais pas grave…	Plutôt grave	Inacceptable
Une femme est embauchée avec un salaire 30% moins élevé que celui de son collègue masculin recruté en même temps qu'elle.	☐	☐	☐	☐
La candidature d'un homme à un poste d'agent d'accueil est refusée lors d'un entretien d'embauche : l'entreprise veut des femmes à ces postes, car les clients leur achètent davantage.	☐	☐	☐	☐
On refuse l'entrée de la boîte de nuit à un jeune beur – sous un autre prétexte, bien entendu.	☐	☐	☐	☐
Un(e) de vos camarade est homosexuel(le). Sur son passage, on murmure (assez fort pour que cela soit entendu) une insulte faisant allusion à son homosexualité.	☐	☐	☐	☐
Un enseignant n'ose pas faire son cours sur l'origine des grandes religions parce qu'on l'a menacé au téléphone de lui casser la figure s'il abordait ce sujet en classe.	☐	☐	☐	☐
Quelqu'un, pressé, double au moins dix personnes dans la queue, au self.	☐	☐	☐	☐
Un professeur rend un devoir avec des notes désastreuses. Une insulte fuse.	☐	☐	☐	☐

1. 3. Le respect de l'autre sexe

(Etes-vous d'accord avec ces affirmations ?)	Tout à fait	Il y a du vrai…	Un peu	Pas du tout
A la piscine, c'est normal de donner à haute voix son avis sur le physique des filles en maillot de bain…	☐	☐	☐	☐
Les femmes ? Toutes les mêmes (sauf ma mère) !	☐	☐	☐	☐
Un homme, ça ne pleure pas.	☐	☐	☐	☐
Dans un couple, c'est à l'homme que revient le rôle de chef de famille.	☐	☐	☐	☐
Toi, toi… Sois belle et tais-toi ! Serge Gainsbourg	☐	☐	☐	☐
En cas de divorce, la garde des enfants doit prioritairement être confiée à leur mère.	☐	☐	☐	☐
Un journaliste doit davantage s'intéresser aux tenues vestimentaires des femmes politiques qu'à celles de leurs collègues masculins.	☐	☐	☐	☐

1. 4. *Le respect de la vie privée*

(Que pensez-vous de ces comportements ?)	Normal	Pas très normal, mais pas grave…	Plutôt grave	Inacceptable
Mettre sur son blog la photo d'un professeur, prise à son insu pendant l'un de ses cours.	☐	☐	☐	☐
Regarder par-dessus la porte des toilettes occupées.	☐	☐	☐	☐
Raconter des détails intimes sur sa relation pour se venger d'un ex.	☐	☐	☐	☐
Vérifier quelles sont les opinions politiques ou religieuses de quelqu'un avant de l'embaucher.	☐	☐	☐	☐
Donner l'adresse e-mail d'un camarade pour valider une participation à un jeu sur internet.	☐	☐	☐	☐
Ouvrir un courrier personnel qui ne vous est pas adressé.	☐	☐	☐	☐
Avoir recours à un service internet pour connaître certains détails sur la vie privée d'une personne de votre entourage[170].	☐	☐	☐	☐

[170] Une société nommée *Intelius* a été créée aux États-Unis en 2003 par deux transfuges de Microsoft et d'Infospace. Par le biais de son site internet, et moyennant 7,95 dollars (environ 6,20 euros), elle donne l'occasion à tous les internautes de connaître un maximum de détails sur la vie privée de n'importe quelle personne : ses factures, ses commandes sur catalogue, mais aussi son mariage, son divorce, nombre d'enfants, déménagements, son numéro de sécurité sociale, son revenu, la valeur et la surface de sa maison, le nombre de pièces et même le mode de chauffage. Une photo satellite affiche le plan du quartier, avec une fiche indiquant sa composition ethnique, le nombre de délits et de crimes qui y ont été commis, le niveau d'éducation et de revenus.
Loin d'encourir la désapprobation, le site d'Intelius a connu un succès considérable ; près de 30 millions de visiteurs s'y sont connectés chaque mois. Le site a enregistré 760% de progression depuis sa création, et un chiffre d'affaires de 40 millions de dollars. Intelius s'est vue remettre la palme de la « meilleure nouvelle compagnie » par l'American Business Awards. (D'après http://fr.wikipedia.org/wiki/Vie_priv%C3%A9e)

1. 5. La volonté de résoudre pacifiquement les conflits

- 7 origines de conflits : la divergence d'opinion, le constat de comportement différent, la recherche d'appropriation, la jalousie, la peur de l'inconnu, l'exclusion, la divergence de valeurs.

- 7 attitudes face au conflit : la violence, l'ignorance de l'autre, la fuite, la soumission, la négociation, l'arbitrage, la conciliation.
  Pour une plus grande lisibilité de l'enquête, ces attitudes sont groupées en trois catégories :
  - la violence
  - l'opposition passive (l'ignorance de l'autre, la fuite, la soumission)
  - la recherche de solutions (la négociation, l'arbitrage, la conciliation)

a. On discute de la prochaine élection des délégués. Vous n'êtes pas d'accord (mais alors pas du tout d'accord !) avec un de vos camarades qui prétend vouloir voter pour celui que vous trouvez le plus prétentieux et le moins compétent de la classe.

☐ La soumission	Vous lui dites qu'il a raison, et que vous allez voter comme lui. Vous ne voulez pas d'ennuis.
☐ La négociation	Vous gardez votre calme et vous discutez : vous voulez bien admettre que son candidat a des qualités, mais vous essayez de lui montrer aussi ses défauts …
☐ La violence	Vous l'insultez et le menacez : vous n'aimez pas les *Lèche-bottes*…

b. Vous travaillez en binôme avec un camarade sur un exposé à présenter en classe la semaine prochaine. Votre camarade veut absolument terminer aujourd'hui, en Permanence ; vous, vous êtes fatigué et vous voulez rentrer chez vous.

☐ La violence	Vous le prenez par le col et vous le menacez de tout laisser tomber. Si ça ne suffit pas, vous l'insultez. C'est comme ça qu'on se fait respecter, ici.
☐ L'ignorance de l'autre	Vous ne tenez absolument aucun compte de ce qu'il a dit : c'est vous qui décidez et on fera comme vous dites.
☐ La négociation	Vous gardez votre calme et négociez : vous voulez bien rester une heure, mais si ce n'est pas fini, on terminera demain.

c. Un camarade a pris les clés de votre scooter dans votre trousse à votre insu et vous l'a *emprunté*. Il vous en avertit en laissant un sms sur votre portable :

C Xtra, L roul super ta Bkane !

☐ La violence	Il ne perd rien pour attendre : quand il viendra vous rendre votre scooter, il va se prendre une volée d'injures bien méritée – si ce n'est pas plus…
☐ L'arbitrage	Vous demandez à vos parents de contacter les siens et de convenir ensemble d'une sanction.
☐ La fuite	Vous vous arrangez pour ne pas être là quand il ramène l'engin. De toute façon, vous ne comptez pas en parler avec lui…

d. Un gars de la classe drague votre copine (une fille de la classe drague votre copain).

☐ La violence	Vous le prévenez et le menacez : si ça ne suffit pas, vous lui faites comprendre à coups de poings à qui est cette fille (ce garçon).
☐ La fuite	Vous l'évitez – et demandez à votre copine (votre copain) d'en faire de même…
☐ L'arbitrage	Vous en parlez rapidement à votre copine (votre copain) : après tout, c'est à elle (à lui) de choisir.

e. Un nouveau vient d'arriver dans la classe en cours d'année : il ne parle pas très bien français, et il fait souvent répéter les professeurs. Le rythme des cours s'en ressent et… il y a le Brevet, à la fin de l'année !

☐ La négociation	Vous engagez le dialogue : vous lui prêtez des films pour qu'il perfectionne son français, mais lui demandez de vous apprendre des mots de sa langue en échange.
☐ La violence	Vous l'insultez et le provoquez. Il faut qu'il comprenne qui commande, ici.
☐ L'ignorance de l'autre	Vous faites comme s'il n'était pas là, vous parlez très vite et n'écoutez pas quand il vous demande de répéter.

f. Vous venez d'un petit collège de campagne et arrivez dans un nouvel établissement. A chaque fois que vous vous approchez d'un groupe d'élèves de la classe, tout le monde se tait en échangeant des regards amusés, et pouffant de rire…

☐ La violence	Vous vous avancez vers le groupe : *s'il y en a un qui veut se battre, c'est quand il veut…* Et vous vous en allez en lançant une bonne insulte bien sentie à l'adresse de tout le groupe (*Bande de …*).
☐ La soumission	Vous faites rire vos camarades à vos dépens pour essayer de vous intégrer.
☐ L'arbitrage	Vous demandez à un surveillant que vous aimez bien s'il veut bien leur parler et leur dire que vous n'avez pas la gale…

g. Un camarade a trouvé dans la rue qui mène au collège le portefeuille d'un de vos professeurs préférés. Il vous propose de partager l'argent et de jeter le portefeuille ensuite.

☐ La violence	Vous lui arrachez le portefeuille en le traitant de tous les noms.
☐ La négociation	Vous cherchez à négocier avec votre camarade et à le convaincre de rendre le portefeuille (plein).
☐ La fuite	Vous faites comme si vous n'aviez rien entendu et passez votre chemin. Vous préférez ne pas être mêlé à cette histoire…

1. 6. La conscience que nul ne peut exister sans autrui :

- conscience de la contribution nécessaire de chacun à la collectivité ;
- sens de la responsabilité par rapport aux autres ;

(Que pensez-vous de ces comportements ?)	Normal	Pas très normal, mais pas grave…	Plutôt grave	Inacceptable
Le professeur nous a répartis en groupes de cinq pour un travail au CDI. Mes quatre camarades ont pris chacun un quart du travail à faire : moi, je vais lire une BD (ça sert à quoi de refaire ce qu'ils vont faire très bien à ma place ?).	☐	☐	☐	☐
Votre oncle vous a dit qu'il « oubliait » quelques revenus sur sa déclaration d'impôts …	☐	☐	☐	☐
Au basket, lorsqu'une équipe est plutôt composée de bons éléments, il y a souvent aussi un *passager clandestin*, quelqu'un qui préfère laisser jouer ceux qui savent.	☐	☐	☐	☐
Je fais du baby-sitting, et ma copine (mon copain) téléphone. Je mets les petits dans le salon devant la télé et je discute tranquillement dans l'autre pièce.	☐	☐	☐	☐

- nécessité de la solidarité : prise en compte des besoins des personnes en difficulté (physiquement, économiquement), en France et ailleurs dans le monde.

(Etes-vous d'accord avec ces affirmations ?)	Tout à fait	Il y a du vrai…	Un peu	Pas du tout
- On a construit un ascenseur au collège à cause d'un seul élève handicapé qui ne pouvait accéder aux salles de cours du 1er, alors qu'avec le même budget, on aurait pu équiper le Foyer avec deux billards et trois baby-foots… qui auraient profité à tout le monde, eux !	☐	☐	☐	☐
- Les chômeurs, on devrait rien leur donner. On verrait bien, là, s'ils retrouvent pas du boulot vite fait !	☐	☐	☐	☐
- Si on s'occupait un peu moins d'aider les gens des pays pauvres, on vivrait bien mieux en France.	☐	☐	☐	☐

2. Attitudes civiques :

2. 1. La conscience de ses droits et devoirs

• Tout enfant doit avoir une nationalité…	**…dès sa naissance.**	…à 16 ans.	…à 18 ans.
• En France, on est scolarisé…	…au moins jusqu'au Brevet.	**…au moins jusqu'à 16 ans.**	…au moins jusqu'au Bac.
• En cas d'accident…	**…on doit vous porter secours en priorité.**	…on doit porter secours en priorité aux personnes âgées.	…il n'y a pas de priorité pour les secours.
• Accusé d'un délit…	**…vous êtes présumé innocent jusqu'à ce qu'on fasse la preuve de votre culpabilité.**	…vous pouvez être considéré comme coupable tant que vous n'êtes pas en mesure de prouver votre innocence.	… vous êtes présumé coupable ou innocent selon la nature du délit.
• Vous avez le droit de changer de religion…	…à partir de l'âge de 18 ans.	… à n'importe quel âge avec l'accord de votre représentant légal.	**…sans condition.**
• En entreprise…	… le salaire peut changer en fonction de la nationalité d'origine du travailleur.	**…à travail égal, salaire égal.**	… un coefficient de – 25 % doit être appliqué aux salaires des femmes (pour compenser le risque de grossesse).
• Le droit de choisir le genre d'éducation à donner aux enfants revient …	…à l'Etat (en l'occurrence le Ministère de l'Education nationale).	**…aux parents.**	…à l'enfant lui-même.

2. 2. L'intérêt pour la vie publique et les grands enjeux de société

Lisez-vous (même si vous ne lisez pas tout en entier) la presse quotidienne d'information ?

	Jamais	Environ une fois par mois	Environ une fois par semaine	Plusieurs fois par semaine
Le Bien Public	☐	☐	☐	☐
Aujourd'hui en France	☐	☐	☐	☐
Le Monde	☐	☐	☐	☐
Le Figaro	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐

Par quels médias vous informez-vous ?

	Jamais	Environ 1 fois par mois	Environ 1 fois par semaine	Plusieurs fois par semaine
Vous écoutez les informations à la radio.	☐	☐	☐	☐
Vous regardez les informations à la télévision.	☐	☐	☐	☐
Vous lisez les informations sur votre page d'accueil quand vous ouvrez internet.	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐

Quels sont, selon vous, les quatre sujets d'actualité les plus importants ce mois-ci ?

- ……
- ……
- ……
- ……

2. 3. La conscience de l'importance du vote et de la prise de décision démocratique

Quand vous aurez 18 ans et serez inscrit sur les listes électorales.

Si vous allez voter, c'est parce que…

☐...ça vous fait prendre l'air le dimanche.	☐… ça fait plaisir à votre grand-père.	☐… c'est bien de voter.	☐…vous ne voulez pas qu'on puisse dire que c'est de votre faute si c'est l'autre candidat (ou l'autre liste) qui gagne.	☐... vous voulez participer aux décisions qui vous concernent.

Quand vous aurez 18 ans et serez inscrit sur les listes électorales.

Si vous n'allez pas voter, c'est que…

☐…vous ne votez jamais : ça ne sert à rien.	☐…vous avez prévu autre chose ce jour-là.	☐…le scrutin de ce dimanche ne vous semble pas suffisamment important.	☐… aucun des candidats (ou aucune des listes) ne correspond à vos idées personnelles.	☐… il m'est arrivé quelque chose de grave qui m'en a empêché.

2. 4. La volonté de participer à des activités civiques

	Oui	Non	Ne sait pas
Dès que vous aurez 18 ans, vous voulez vous inscrire sur les listes électorales.	☐	☐	☐
Vous participerez au vote pour l'élection du Président de la République en 2012.	☐	☐	☐
Dès que possible, vous voterez pour les élections législatives.	☐	☐	☐
A partir de vos 18 ans, vous souhaitez participer à tous les rendez-vous électoraux (y compris pour les municipales, les cantonales, les régionales, etc.).	☐	☐	☐
Vous aimeriez bien tenir un bureau de vote lors d'une élection et participer au dépouillement des bulletins.	☐	☐	☐
Vous aimeriez bien vous présenter un jour vous-même à des élections.	☐	☐	☐

3. Attitudes d'autonomie :

3.1 La volonté de se prendre en charge personnellement, d'exploiter ses facultés intellectuelles et physiques.

Participez-vous à des activités extra-scolaires (sportives, artistiques, culturelles…) ? Oui Non

□ □

Si oui, lesquelles ?

……..

Aimeriez-vous participer à des (ou à d'autres) activités extra-scolaires (sportives, artistiques, culturelles…) ? Oui Non

□ □

Si oui, lesquelles ?

……..

3.2 La conscience de la nécessité de s'impliquer, de rechercher des occasions d'apprendre

Quelles sont les trois dernières choses que vous avez apprises ?	A quelle(s) occasion(s) les avez-vous apprises ?

3.3 La conscience de l'influence des autres sur ses valeurs et ses choix

Quelles sont les personnes qui ont une influence sur vos choix et vos valeurs ?

(plusieurs choix possibles)

Vos parents □ □ Vos professeurs

Vos amis □ □ Autres (précisez) : | |

Vos amours □ □ Personne

3.4 Une ouverture d'esprit aux différents secteurs professionnels et conscience de leur égale dignité.

Par quel secteur professionnel êtes-vous tenté en priorité ? ……..

Envisageriez-vous un autre choix ? oui □ non □ Pourquoi ? ……

……...

Que pensez-vous de vos camarades qui n'ont pas choisi le même secteur professionnel ?

……..

4. Attitudes de prise d'initiative :

4. 1 La curiosité

	Oui	Non
Utilisez-vous l'ordinateur pour autre chose que des jeux ?	☐	☐
Aimez-vous bricoler avec du papier, du carton, des outils ?	☐	☐
Aimeriez-vous présenter un journal télévisé ?	☐	☐
Voudriez-vous en savoir plus sur la journée d'un collégien anglais ?	☐	☐
Etes-vous intéressé(e) par les phénomènes de l'espace ?	☐	☐
Avez-vous envie de découvrir les poètes d'hier et d'aujourd'hui ?	☐	☐
Avez-vous (ou voudriez-vous) passer votre brevet de secourisme ?	☐	☐
Aimez-vous lire des pièces de théâtre ou aller voir des représentations théâtrales ?	☐	☐
Aimez-vous écrire ?	☐	☐
Aimeriez-vous connaître les résultats de cette enquête pour votre collège ?	☐	☐

4. 2 La créativité

	Oui	Non
Préférez-vous que tout soit précis, recherchez-vous la certitude ?	☐	☐
Avez-vous besoin de preuves pour vous convaincre de tenter quelque chose ?	☐	☐
Pensez-vous que tout ce qui mérite d'être fait, mérite aussi d'être *bien* fait ?	☐	☐
Aimez-vous improviser des sketches ?	☐	☐
Jouez-vous parfois avec votre visage, votre voix, pour les rendre plus expressifs ?	☐	☐
Aimez-vous faire rire, émouvoir, surprendre les autres ?	☐	☐
Avez-vous du plaisir à vous déguiser et à jouer différents personnages ?	☐	☐
Trouvez-vous souvent plusieurs solutions à un même problème ?	☐	☐
Vous arrive-t-il de changer d'idée, même pendant la réalisation d'un projet ?	☐	☐
Remettez-vous en cause certaines conventions ?	☐	☐

4. 3 La motivation et la détermination dans la réalisation d'objectifs :

	Oui	Non
Lorsque vous vous levez le matin, êtes–vous content d'aller au collège ?	☐	☐
Avez-vous plaisir à participer à certains cours ?	☐	☐
Estimez-vous que vos cours sont suffisamment variés ?	☐	☐
Y a-t-il une bonne ambiance au collège ?	☐	☐
Vous sentez-vous apprécié par vos camarades ?	☐	☐
Vous sentez-vous apprécié par vos professeurs ?	☐	☐
Travaillez-vous efficacement lorsque vous êtes au C.D.I. ?	☐	☐
Au collège, apprenez-vous chaque jour quelque chose ?	☐	☐
Etes-vous prêt à travailler plus si vous êtes sûr d'avoir de meilleures notes ?	☐	☐
Votre travail scolaire se combine-t-il aisément avec votre vie privée ?	☐	☐

ANNEXE 3 – MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Expérimentation 2007-2008
Livret de connaissances et de compétences - Les compétences sociales et civiques

6. Les compétences sociales et civiques

	PALIERS 1	2	3	4
CONNAITRE LES PRINCIPES ET FONDEMENTS DE LA VIE CIVIQUE ET SOCIALE				
Connaître les principaux droits de l'homme et du citoyen, les droits de l'enfant				
Connaître les valeurs, les symboles, les institutions de la République, connaître les règles fondamentales de la démocratie et de la justice				
AVOIR UN COMPORTEMENT RESPONSABLE				
Connaître et respecter les règles d'hygiène, de santé et de sécurité				
Connaître, comprendre et respecter les règles de la vie collective				
Comprendre l'importance du respect mutuel et accepter les différences				
Travailler en équipe				
FAIRE PREUVE D'ESPRIT CRITIQUE				
Connaître le fonctionnement et le rôle des différents médias				
Savoir construire son opinion personnelle				
La compétence **Les compétences sociales et civiques** est validée				

6. Les compétences sociales et civiques

	PALIERS 1	2	3	4
CONNAITRE LES PRINCIPES ET FONDEMENTS DE LA VIE CIVIQUE ET SOCIALE				
Connaître les principaux droits de l'homme et du citoyen, les droits de l'enfant				
Connaître les valeurs, les symboles, les institutions de la République, connaître les règles fondamentales de la démocratie et de la justice				
Connaître le rôle de la défense nationale et des organismes internationaux				
AVOIR UN COMPORTEMENT RESPONSABLE				
Connaître, comprendre et respecter les règles de la vie collective				
Comprendre l'importance du respect mutuel et accepter les différences				
Connaître et mettre en œuvre les comportements favorables à sa santé et à sa sécurité				
Connaître les différents types de médias				
Faire preuve d'esprit critique				
PARTICIPER A DES ACTIONS ET A DES PROJETS COLLECTIFS				
Participer en équipe à la réalisation d'une recherche et d'une production				
Participer à une production d'intérêt général				
Participer à une activité sportive collective				
La compétence **Les compétences sociales et civiques** est validée				

ANNEXE 4 – MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Expérimentation 2007-2008
Livret de connaissances et de compétences - L'autonomie et l'initiative

7. L'autonomie et l'initiative	2	3	4
DEVELOPPER SON AUTONOMIE ET SA CAPACITE DE JUGEMENT			
Savoir organiser son travail : planifier, anticiper, rechercher et sélectionner des informations utiles			
Connaître l'environnement économique, les métiers de différents secteurs professionnels et les parcours de formation correspondants			
Savoir choisir une orientation			
CONNAITRE SON CORPS ET DEVELOPPER SES FACULTES PHYSIQUES PAR LA PRATIQUE DU SPORT			
Connaître les principaux besoins de son organisme			
Avoir conscience de ses besoins et de ses limites			
Apprécier les bienfaits de l'activité physique			
Savoir nager			
FAIRE PREUVE D'INITIATIVE			
Manifester créativité, curiosité, motivation, à travers des activités conduites ou reconnues par l'école ou l'établissement			
Mettre en œuvre des projets individuels ou collectifs			
La compétence **L'autonomie et l'initiative** est validée			

7. L'autonomie et l'initiative	2	3	4
DEVELOPPER SON AUTONOMIE ET CHOISIR DES METHODES ADAPTEES			
Savoir organiser son travail : planifier et anticiper			
Utiliser à bon escient les méthodes et les outils nécessaires à un travail			
Savoir travailler en groupe			
Prendre des initiatives			
CONNAITRE SON CORPS, AVOIR CONSCIENCE DE SES RESSOURCES ET DE SES LIMITES			
Connaître les principaux besoins de son organisme, apprécier les bienfaits de l'activité physique			
Développer ses ressources			
Connaître et mettre en œuvre les attitudes qui favorisent l'épanouissement et le bien être			
Savoir nager			
S'OUVRIR SUR LE MONDE, DEVELOPPER SON IMPLICATION DANS LA SOCIETE, SE PREPARER A LA VIE PROFESSIONNELLE			
Manifester créativité, curiosité, motivation, à travers des activités conduites ou reconnues par l'école ou l'établissement			
Connaître les caractéristiques et le fonctionnement de différentes institutions (associations, syndicats, collectivités territoriales,…)			
Connaître les métiers de différents secteurs professionnels et les parcours de formation correspondants			
La compétence **L'autonomie et l'initiative** est validée			

ANNEXE 5 – MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, EDUSCOL, DGESCO – Bureau des programmes d'enseignement – octobre 2007 Socle commun de connaissances et de compétences, Expérimentation du livret de compétences, Projet de grilles de référence pour l'évaluation des sept compétences du Socle commun

Grille de référence
Les compétences sociales et civiques
Fin de scolarité obligatoire

Connaissances et capacités attendues en fin de scolarité obligatoire	Connaissances et capacités	Indications pour l'évaluation
Connaître les principaux droits de l'homme et du citoyen, les droits de l'enfant	Connaître les principaux droits de l'homme et du citoyen, les droits de l'enfant	
Connaître les valeurs, les symboles, les institutions de la République, connaître les règles fondamentales de la démocratie et de la justice	Comprendre le principe de représentation, le suffrage universel, le secret du vote, la décision majoritaire Connaître les principaux éléments de la Constitution de la V^{ème} République Connaître les règles fondamentales d la Démocratie	Le professeur d'éducation civique évaluera ces connaissances au cours des activités de classe, dans le cadre de son enseignement
Connaître le rôle de la Défense nationale et des organismes internationaux	Connaître les missions de la Défense nationale Connaître l'existence de la JAPD Connaître le rôle de l'ONU	Le professeur d'éducation civique évaluera ces connaissances au cours des activités de classe, dans le cadre de son enseignement
Connaître, comprendre et respecter les règles de la vie collective	connaître, comprendre et respecter le règlement intérieur de l'établissement respecter les principes de civilité distinguer la sphère publique de la sphère privée savoir débattre face à un cas de non-respect du règlement concernant un camarade ou soi-même	avoir une tenue, un comportement corrects, adapter son registre de langue à ses interlocuteurs ; accepter différents rôles et responsabilités au sein d'un groupe : arbitre, entraîneur, juge
Comprendre l'importance du respect mutuel et accepter les différences	Respecter les différences, en particulier les personnes de l'autre sexe, dans ses mots comme dans ses actes Connaître les recours contre la discrimination	respecter son adversaire dans les activités de coopération et d'opposition ; en s'inscrivant dans une démarche artistique, respecter les choix et la prestation des autres. On pourra faire le lien avec la participation à une activité d'intérêt général (ci-dessous).
Connaître les comportements favorables à sa santé et à sa sécurité	Prendre en compte de manière effective les règles et les consignes de sécurité qu'imposent les activités physiques et sportives ; connaître et appliquer les méthodes de préparation à l'activité physique connaître les conséquences possibles de la consommation d'alcool, de drogues, de médicaments sur le fonctionnement du système nerveux ; connaître les modes de prévention des IST et les différents modes de contraception	Les professeurs évalueront au cours des activités de classe. En lien avec les thèmes de convergence « santé » et « sécurité »
Connaître les différents types de médias. Faire preuve d'esprit critique.	Mesurer et comprendre l'influence des médias et des réseaux de communication Savoir évaluer la part de subjectivité ou de partialité d'un discours, d'un récit, d'un reportage Participer à un débat argumenté	Participer, par exemple, à la semaine de la presse.
Participer en équipe à la réalisation d'une recherche et d'une production.	prendre des initiatives réaliser une tâche précise faire preuve d'efficacité aider les autres défendre son point de vue en argumentant	Dans la classe ou dans le cadre d'activités proposées par l'établissement, par exemple d'ateliers artistiques, ateliers scientifiques
Participer à une action d'intérêt général		Par exemple : journée de lutte contre le racisme et l'antisémitisme, concours des droits de l'Homme René Cassin ; concours national de la Résistance
Participer à une activité sportive collective		Participer à une association sportive
La participation aux activités hors-classe proposées par l'établissement doit être valorisée, en revanche, un élève ne s'investissant pas dans ces activités ne saurait être pénalisé.		

ANNEXE 6 – MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, EDUSCOL, DGESCO – Bureau des programmes d'enseignement – octobre 2007 Socle commun de connaissances et de compétences, Expérimentation du livret de compétences, Projet de grilles de référence pour l'évaluation des sept compétences du Socle commun

Grille de référence
L'autonomie et l'initiative
Fin du cycle d'orientation

Connaissances et capacités attendues en fin de scolarité obligatoire	Connaissances et capacités	Indications pour l'évaluation
Savoir organiser son travail : planifier, anticiper, rechercher et sélectionner des informations utiles	organiser son temps et planifier son travail élaborer un dossier : prendre des notes, rechercher, analyser, organiser, synthétiser, exposer des informations	L'équipe éducative dans son ensemble évalue ces capacités.
Connaître l'environnement économique, les métiers des différents secteurs professionnels et les parcours de formation	Connaître le fonctionnement d'une entreprise Etre capable d'identifier des métiers et leur rôle dans l'organisation observée (…)	Dans le cadre du stage en entreprise en classe de troisième, de la découverte professionnelle, de l'enseignement de toutes les disciplines
Savoir choisir une orientation	Pour son projet personnel, connaître le parcours de formation et identifier les possibilités de s" intégrer	Dans le cadre du stage en entreprise en classe de troisième, de la découverte professionnelle, de l'enseignement de toutes les disciplines
Connaître les principaux besoins de son organisme	Connaître les grands principes pour bien mener son activité physique et entretenir sa santé	Ces connaissances seront évaluées dans un cadre interdisciplinaire (SVT/EPS)
Avoir conscience de ses ressources et de ses limites	Comprendre les effets de l'apprentissage et de l'exercice physique sur le corps humain Avoir une bonne maîtrise de son corps	Ces capacités seront évaluées dans le cadre de l'activité physique et sportive
Apprécier les bienfaits de l'activité physique	Savoir s'investir dans des projets physiques à visée sportive ou artistique en montrant sa motivation	Ces capacités seront évaluées dans le cadre de l'activité physique et sportive
Savoir nager	Savoir nager 100 m en fin de 3ème	Ces capacités seront évaluées dans le cadre de l'activité physique et sportive
Manifester créativité, curiosité, motivation, à travers des activités conduites ou reconnues par l'école ou l'établissement	Explorer différentes formes de créativité à travers, par exemple, les activités artistiques, manuelles et sportives	Dans le cadre de la participation à des activités hors de l'établissement ou organisées par l'AS, le FSE, aux ateliers artistiques, scientifiques…
Mettre en œuvre des projets individuels ou collectifs	-concevoir un projet individuel ou collectif - échanger avec le groupe, s'organiser, produire, évaluer le projet	L'équipe éducative dans son ensemble évalue cette capacité dans le cadre d'un travail individuel ou collectif (atelier artistique par exemple).

ANNEXE 7 – COHERENCE INTERNE DES SEPT COMPETENCES SOCIALES

Respect de soi – respect des autres – respect de l'autre sexe – respect de la vie privée – résolution pacifique des conflits – responsabilité - solidarité

I. *Compétence sociale - respect de soi*

Compétences supprimées : rejet de l'anorexie – rejet du manque d'hygiène

Corrélations	ébriété	conduite en état d'ébriété	insultes	racket	attouchement
ébriété	1	**,298****	,160**	,149*	,252**
conduite en état d'ébriété	**,298****	1	,252**	,214**	,180**
insultes	,160**	,252**	1	,334**	,336**
racket	,149*	,214**	,334**	1	,255**
attouchement	,252**	,180**	,336**	,255**	1

Ces 5 variables seront agrégées en 1 variable codée : *SS - Compétence sociale – RESPECT DE SOI*

II. *Compétence sociale - respect des autres*

Compétence supprimée : rejet d'une insulte à professeur – rejet du mépris d'un pair

	discrimination salariale F	Discrimi-nation embauche H	discrimination raciale	homophobie	intolérance religieuse
discrimination salariale F	1	,170**	,374**	,395**	,253**
discrimination embauche H	,170**	1	,200**	,243**	,185**
discrimination raciale	,374**	,200**	1	**,419****	,211**
homophobie	,395**	,243**	**,419****	1	,213**
intolérance religieuse	,253**	,185**	,211**	,213**	1

Ces 5 variables seront agrégées en 1 variable codée : *SA - Compétence sociale – RESPECT DES AUTRES*

III. *Compétence sociale - respect de l'autre sexe*

Compétence supprimée : rejet de la garde systématique des enfants à la mère en cas de divorce

	Commentaires sur le physique	"toutes les mêmes !"	"un homme ne pleure pas"	homme chef de famille	"sois belle et tais-toi !"	vêtements des femmes politiques
commentaires sur le physique	1	,432**	,290**	,343**	,363**	,235**
"toutes les mêmes !"	,432**	1	,244**	,288**	,290**	,208**
"un homme ne pleure pas"	,290**	,244**	1	,333**	,394**	,154**
homme chef de famille	,343**	,288**	,333**	1	,368**	,231**
"sois belle et tais-toi !"	,363**	,290**	,394**	,368**	1	,176**
vêtements des femmes politiques	,235**	,208**	,154**	,231**	,176**	1

Ces 6 variables seront agrégées en 1 codée : *SX - Compétence sociale – RESPECT DE L'AUTRE SEXE*

IV. *Compétence sociale - respect de la vie privée*

Aucune compétence supprimée.

	photos sur un blog	espionnage des wc	divulgations de détails sur un(e) ex	discriminations à l'embauche	divulgation d'adresse e-mail	violation de courrier	espionnage par le web
photos sur un blog	1	,251**	,281**	,213**	,325**	,295**	,276**
espionnage des wc	,251**	1	,306**	,175**	,207**	,356**	,253**
divulgations de détails sur un(e) ex	,281**	,306**	1	,243**	,262**	,273**	,357**
discriminations à l'embauche	,213**	,175**	,243**	1	,179**	,155**	,167**
divulgation d'adresse e-mail	,325**	,207**	,262**	,179**	1	,273**	,275**
violation de courrier	,295**	,356**	,273**	,155**	,273**	1	,426**
espionnage par le web	,276**	,253**	,357**	,167**	,275**	,426**	1

Ces 7 variables seront agrégées en 1 codée : *SP - Compétence sociale – RESPECT DE LA VIE PRIVEE*

V. *Compétence sociale - résolution de conflits*

Provocations supprimées : jalousie – peur de l'inconnu – exclusion

	divergence d'opinion	constat de différences	recherche d'appropriation	divergence de valeurs
divergence d'opinion	1	,374**	,195**	,209**
constat de différences	,374**	1	,174**	,225**
recherche d'appropriation	,195**	,174**	1	,136*
divergence de valeurs	,209**	,225**	,136*	1

Ces 4 variables seront agrégées en 1 codée : *SC - Compétence sociale – RESOLUTION DE CONFLITS*

VI. *Compétence sociale - responsabilité*

Aucune compétence supprimée.

		responsabilité			
		implication dans un groupe (1)	honnêteté civique	implication dans un groupe (2)	conscience des responsabilités
RESPONSABILITE	implication dans un groupe (1)	1	,419**	,241**	,250**
	honnêteté civique	,419**	1	,206**	,185**
	implication dans un groupe (2)	,241**	,206**	1	,237**
	conscience des responsabilités	,250**	,185**	,237**	1

Ces 4 variables seront agrégées en 1 codée : *SR - Compétence sociale – RESPONSABILITE*

VII. *Compétence sociale - Solidarité*

Aucune compétence supprimée.

		solidarité		
		personnes handicapées	Difficultés économi-ques	difficultés ailleurs dans le monde
SOLIDARITE	personnes handicapées	1	,137*	,221**
	difficultés économiques	,137*	1	,358**
	difficultés ailleurs dans le monde	,221**	,358**	1

ANNEXE 8 – TABLEAU SYNOPTIQUE

DES QUESTIONS RELATIVES A L'EVALUATION DES COMPETENCES D'INITIATIVE

Curiosité	***Créativité***	***Motivation***
Utilisez-vous l'ordinateur pour autre chose que des jeux ?	Préférez-vous que tout soit précis, recherchez-vous la certitude ?	Lorsque vous vous levez le matin, êtes–vous content d'aller au collège ?
Aimez-vous bricoler avec du papier, du carton, des outils ?	Avez-vous besoin de preuves pour vous convaincre de tenter quelque chose ?	Avez-vous plaisir à participer à certains cours ?
Aimeriez-vous présenter un journal télévisé ?	Pensez-vous que tout ce qui mérite d'être fait, mérite aussi d'être *bien* fait ?	Estimez-vous que vos cours sont suffisamment variés ?
Voudriez-vous en savoir plus sur la journée d'un collégien anglais ?	Aimez-vous improviser des sketches ?	Y a-t-il une bonne ambiance au collège ?
Etes-vous intéressé(e) par les phénomènes de l'espace ?	Jouez-vous parfois avec votre visage, votre voix, pour les rendre plus expressifs ?	Vous sentez-vous apprécié par vos camarades ?
Avez-vous envie de découvrir les poètes d'hier et d'aujourd'hui ?	Aimez-vous faire rire, émouvoir, surprendre les autres ?	Vous sentez-vous apprécié par vos professeurs ?
Avez-vous (ou voudriez-vous) passer votre brevet de secourisme ?	Avez-vous du plaisir à vous déguiser et à jouer différents personnages ?	Travaillez-vous efficacement lorsque vous êtes au C.D.I. ?
Aimez-vous lire des pièces de théâtre ou aller voir des représentations théâtrales ?	Trouvez-vous souvent plusieurs solutions à un même problème ?	Au collège, apprenez-vous chaque jour quelque chose ?
Aimez-vous écrire ?	Vous arrive-t-il de changer d'idée, même pendant la réalisation d'un projet ?	Etes-vous prêt à travailler plus si vous êtes sûr d'avoir de meilleures notes ?
Aimeriez-vous connaître les résultats de cette enquête pour votre collège ?	Remettez-vous en cause certaines conventions ?	Votre travail scolaire se combine-t-il aisément avec votre vie privée ?

: réponse négative attendue

ANNEXE 9 – DISTRIBUTION DES REPONSES A PROPOS DU *RESPECT DE SOI*.

COLLEGES GEORGE SAND ET GUSTAVE FLAUBERT

(Que pensez-vous de ces comportements ?)		Normal	Pas très normal, mais pas grave…	Plutôt grave	Inacceptable
Se soûler tous les week-end.	Collège George Sand	10 %	25 %	38 %	27 %
	Collège Gustave Flaubert	6 %	41 %	34 %	19 %
	Ensemble des trois collèges	8 %	26 %	**40 %**	26 %
Conduire un scooter après avoir un peu bu.	Collège George Sand	3 %	12 %	40 %	45 %
	Collège Gustave Flaubert	0 %	13 %	50 %	37 %
	Ensemble des trois collèges	2 %	13 %	**48 %**	37 %
Se faire insulter.	Collège George Sand	2 %	22 %	34 %	42 %
	Collège Gustave Flaubert	5 %	41 %	28 %	25 %
	Ensemble des trois collèges	4 %	32 %	28 %	**36 %**
Se faire racketter.	Collège George Sand	1 %	2 %	9 %	89 %
	Collège Gustave Flaubert	0 %	0 %	13 %	87 %
	Ensemble des trois collèges	0 %	1 %	12 %	**87 %**
Subir des gestes déplacés.	Collège George Sand	2 %	5 %	31 %	62 %
	Collège Gustave Flaubert	0 %	8 %	30 %	61 %
	Ensemble des trois collèges	1 %	7 %	27 %	**65 %**
Ne pas se laver trois jours de suite.	Collège George Sand	2 %	10 %	32 %	56 %
	Collège Gustave Flaubert	1 %	24 %	35 %	40 %
	Ensemble des trois collèges	2 %	18 %	31 %	**49 %**
Refuser de manger (pour maigrir).	Collège George Sand	2 %	7 %	54 %	37 %
	Collège Gustave Flaubert	5 %	21 %	52 %	22 %
	Ensemble des trois collèges	3 %	15 %	**51 %**	31 %

Tableau 51:

ANNEXE 10 – TEXTE DE LA LOI DE SEPARATION DES EGLISES ET DE L'ETAT

Loi du 9 décembre 1905 concernant la séparation des Églises et de l'État.
(Publiée au *Journal officiel* du 11 décembre 1905)

TITRE PREMIER - Principes.

ARTICLE PREMIER. - La République assure la liberté de conscience. Elle garantit le libre exercice des cultes sous les seules restrictions édictées ci-après dans l'intérêt de l'ordre public.

ART. 2.- La République ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte. En conséquence, à partir du 1er janvier qui suivra la promulgation de la présente loi, seront supprimées des budgets de l'État, des départements et des communes, toutes dépenses relatives à l'exercice des cultes. Pourront toutefois être inscrites auxdits budgets les dépenses relatives à des services d'aumônerie et destinées à assurer le libre exercice des cultes dans les établissements publics tels que lycées, collèges, écoles, hospices, asiles et prisons. Les établissements publics du culte sont supprimés, sous réserve des dispositions énoncées à l'article 3.

TITRE II - Attribution des biens. - Pensions.

ART. 3.-Les établissements dont la suppression est ordonnée par l'article 2 continueront provisoirement de fonctionner, conformément aux dispositions qui les régissent actuellement, jusqu'à l'attribution de leurs biens aux associations prévues par le titre IV et au plus tard jusqu'à l'expiration du délai ci-après.
Dès la promulgation de la présente loi, il sera procédé par les agents de l'administration des domaines à l'inventaire descriptif et estimatif :
1° Des biens mobiliers et immobiliers desdits établissements ;
2° Des biens de l'État, des départements et des communes dont les mêmes établissements ont la jouissance.
Ce double inventaire sera dressé contradictoirement avec les représentants légaux des établissements ecclésiastiques ou eux dûment appelés par une notification faite en la forme administrative. Les agents chargés de l'inventaire auront le droit de se faire communiquer tous titres et documents utiles à leurs opérations.

ART. 4.- Dans le délai d'un an, à partir de la promulgation de la présente loi, les biens mobiliers et immobiliers des menses, fabriques, conseils presbytéraux, consistoires et autres établissements publics du culte seront, avec toutes les charges et obligations qui les grèvent et avec leur affectation spéciale, transférés par les représentants légaux de ces établissements aux associations qui, en se conformant aux règles d'organisation générale du culte dont elles se proposent d'assurer l'exercice, se seront légalement formées, suivant les prescriptions de l'article 19, pour l'exercice de ce culte dans les anciennes circonscriptions desdits établissements.

ART. 5.- Ceux des biens désignés à l'article précédent qui proviennent de l'État et qui ne sont pas grevés d'une fondation pieuse créée postérieurement à la loi du 18 germinal an X feront retour à l'État. Les attributions de biens ne pourront être faites par les établissements ecclésiastiques qu'un mois après la promulgation du règlement d'administration publique prévu à l'article 43. Faute de quoi la nullité pourra en être demandée devant le tribunal civil par toute partie intéressée ou par le ministère public. En cas d'aliénation par l'association cultuelle de valeurs mobilières ou d'immeubles faisant partie du patrimoine de l'établissement public dissous, le montant du produit de la vente devra être employé en titres de rente nominatifs ou dans les conditions prévues au paragraphe 2 de l'article 22. L'acquéreur des biens aliénés sera personnellement responsable de la régularité de cet emploi. Les biens revendiqués par l'État, les départements ou les communes ne pourront être aliénés, transformés ni modifiés jusqu'à ce qu'il ait été statué sur la revendication par les tribunaux compétents.

ART. 6.- Les associations attributaires des biens des établissements ecclésiastiques supprimés seront tenues des dettes de ces établissements ainsi que de leurs emprunts sous réserve des dispositions du troisième paragraphe du présent article ; tant qu'elles ne seront pas libérées de ce passif, elles auront droit à la jouissance des biens productifs de revenus qui doivent faire retour à l'État en vertu de l'article 5. Les annuités des emprunts contractés pour dépenses relatives aux édifices religieux, seront supportées par les associations en proportion du temps pendant lequel elles auront l'usage de ces édifices par application des dispositions du titre III. Dans le cas où l'État, les départements ou les communes rentreront en possession de ceux des édifices dont ils sont propriétaires, ils seront responsables des dettes régulièrement contractées et afférentes auxdits édifices.

ART. 7.- Les biens mobiliers ou immobiliers grevés d'une affectation charitable ou d'une toute autre affectation étrangère à l'exercice du culte seront attribués, par les représentants légaux des établissements ecclésiastiques, aux services ou établissements publics ou d'utilité publique, dont la destination est conforme à celle desdits biens. Cette attribution devra être approuvée par le Préfet du département où siège l'établissement ecclésiastique. En cas de non approbation, il sera statué par décret en Conseil d'État. Toute action en reprise ou en revendication devra être exercée dans un délai de six mois à partir du jour où l'arrêté préfectoral ou le décret approuvant l'attribution aura été inséré au Journal officiel. L'action ne pourra être intentée qu'en raison de donations ou de legs et seulement par les auteurs et leurs héritiers en ligne directe.

ART. 8.- Faute par un établissement ecclésiastique d'avoir, dans le délai fixé par l'article 4, procédé aux attributions ci-dessus prescrites, il y sera pourvu par décret. A l'expiration dudit délai, les biens à attribuer seront, jusqu'à leur attribution, placés sous séquestre. Dans le cas où les biens attribués en vertu de l'article 4 et du paragraphe 1er du présent article seront, soit dès l'origine, soit dans la suite, réclamés par plusieurs associations formées pour l'exercice du même culte, l'attribution qui en aura été faite par les représentants de l'établissement ou par décret pourra être contestée devant le Conseil d'État, statuant au contentieux, lequel prononcera en tenant compte de toutes les circonstances de fait. La demande sera introduite devant le Conseil d'État, dans le délai d'un an à partir de la date du décret ou à partir de la notification, à l'autorité préfectorale, par les représentants légaux des établissements publics du culte, de l'attribution effectuée par eux. Cette notification devra être faite dans le délai d'un mois. L'attribution pourra être ultérieurement contestée en cas de scission dans l'association nantie, de création d'association nouvelle par suite d'une modification dans le territoire de la circonscription ecclésiastique et dans le cas où l'association attributaire n'est plus en mesure de remplir son objet.

ART. 9.- A défaut de toute association pour recueillir les biens d'un établissement public du culte, ces biens seront attribués par décret à des établissements communaux d'assistance ou de bienfaisance situés dans les limites territoriales de la circonscription ecclésiastique intéressée
En cas de dissolution d'une association, les biens qui lui auront été dévolus en exécution des articles 4 et 8 seront attribués par décret rendu en Conseil d'État, soit à des associations analogues dans la même circonscription ou, à leur défaut, dans les circonscriptions les plus voisines, soit aux établissement visés au paragraphe 1er du présent article. Toute action en reprise ou en revendication devra être exercée dans un délai de six mois à partir du jour où le décret aura été inséré au Journal officiel. L'action ne pourra être intentée qu'en raison de donations ou de legs et seulement par les auteurs et leurs héritiers en ligne directe.

ART. 10.-. Les attributions prévues par les articles précédents ne donnent lieu à aucune perception au profit du Trésor.

ART. 11.- Les ministres des cultes qui, lors de la promulgation de la présente loi, seront âgés de plus de soixante ans révolus et qui auront, pendant trente ans au moins, rempli des fonctions ecclésiastiques rémunérées par l'État, recevront une pension annuelle et viagère égale aux trois quarts de leur traitement. Ceux qui seront âgés de plus de quarante-cinq ans et qui auront, pendant vingt ans au moins, rempli des fonctions ecclésiastiques rémunérées par l'État, recevront une pension annuelle et viagère égale à la moitié de leur traitement. Les pensions allouées par les deux paragraphes précédents ne pourront pas dépasser quinze cents francs. En cas de décès des titulaires, ces pensions seront réversibles. jusqu'à concurrence de la moitié de leur montant au profit de la veuve et des orphelins mineurs laissés par le défunt et, jusqu'à concurrence du quart, au profit de la veuve sans enfants mineurs. A la majorité des

orphelins, leur pension s'éteindra de plein droit. Les ministres des cultes actuellement salariés par l'État, qui ne seront pas dans les conditions ci-dessus, recevront, pendant quatre ans à partir de la suppression du budget des cultes, une allocation égale à la totalité de leur traitement pour la première année, aux deux tiers pour la deuxième à la moitié pour la troisième, au tiers pour la quatrième. Toutefois, dans les communes de moins de 1.000 habitants et pour les ministres des cultes qui continueront à y remplir leurs fonctions, la durée de chacune des quatre périodes ci-dessus indiquée sera doublée. Les départements et les communes pourront, sous les mêmes conditions que l'État, accorder aux ministres des cultes actuellement salariés, par eux, des pensions ou des allocations établies sur la même base et pour une égale durée. Réserve et faite des droits acquis en matière de pensions par application de la législation antérieure, ainsi que des secours accordés, soit aux anciens ministres des différents cultes, soit à leur famille. Les pensions prévues aux deux premiers paragraphes du présent article ne pourront se cumuler avec toute autre pension ou tout autre traitement alloué, à titre quelconque par l'État les départements ou les communes. La loi du 27 juin 1885, relative au personnel des facultés de théologie catholique supprimées, est applicable aux professeurs, chargés de cours, maîtres de conférences et étudiants des facultés de théologie protestante. Les pensions et allocation prévues ci-dessus seront incessibles et insaisissables dans les mêmes conditions que les pensions civiles. Elles cesseront de plein droit en cas de condamnation à une peine afflictive ou infamante ou en cas de condamnation pour l'un des délits prévus aux articles 34 et 35 de la présente loi. Le droit à l'obtention ou a la jouissance d'une pension ou allocation sera suspendu par les circonstances qui font perdre la qualité de Français, durant la privation de cette qualité. Les demandes de pension devront être, sous peine de forclusion, formées dans le délai d'un an après la promulgation de la présente loi.

Titre III - Des édifices des cultes.

ART. 12.- Les édifices qui ont été mis à la disposition de la nation et qui, en vertu de la loi du 18 germinal an X, servent à l'exercice public des cultes ou au logement de leurs ministres (cathédrales, églises, chapelles, temples, synagogues, archevêchés, évêchés, presbytères, séminaires), ainsi que leur dépendances immobilières, et les objets mobiliers qui les garnissaient au moment où lesdits édifices ont été remis aux cultes, sont et demeurent propriétés de l'Etat, des départements, des communes Pour ces édifices, comme pour ceux postérieurs à la loi du 18 germinal an X, dont l'État, les départements et les communes seraient propriétaires, y compris les facultés de théologie protestante, il sera procédé conformément aux dispositions des articles suivants.

ART. 13.- Les édifices servant à l'exercice public du culte, ainsi que les objets mobiliers les garnissant, seront laissés gratuitement à la disposition des établissements publics du culte, puis des associations appelées à les remplacer auxquelles les biens de ces établissements auront été attribués par application des dispositions du titre II.
La cessation de cette jouissance, et, s'il y a lieu, son transfert seront prononcés par décret, sauf recours au Conseil d'État statuant au contentieux :
1° Si l'association bénéficiaire est dissoute :
2° Si, en dehors des cas de force majeure, le culte cesse d'être célébré pendant plus de six mois consécutifs :
3° Si la conservation de l'édifice ou celle des objets mobiliers classés en vertu de la loi de 1887 et de l'article 16 de la présente loi est compromise par insuffisance d'entretien, et après mise en demeure dûment notifiée du conseil municipal ou, à son défaut du préfet :
4° Si l'association cesse de remplir son objet ou si les édifices sont détournés de leur destination ;
5° Si elle ne satisfait pas soit aux obligations de l'article 6 ou du dernier paragraphe du présent article, soit aux prescriptions relatives aux monuments historiques. La désaffectation et ces immeubles pourra, dans les cas ci-dessus prévus être prononcée par décret rendu en Conseil d'État. En dehors de ces cas, elle ne pourra l'être que par une loi. Les immeubles autrefois affectés aux cultes et dans lesquels les cérémonies du culte n'auront pas été célébrées pendant le délai d'un an antérieurement à la présente loi, ainsi que ceux qui ne seront pas réclamés par une association cultuelle dans le délai de deux ans après sa promulgation, pourront être désaffectés par décret. Il en est de même pour les édifices dont la désaffectation aura été demandée antérieurement au 1er juin 1905. Les établissements publics du culte, puis les associations bénéficiaires, seront tenus des réparations de toute nature, ainsi que des frais d'assurance et autres charges afférentes aux édifices et aux meubles les garnissant.

ART. 14.- Les archevêchés, évêchés, les presbytères et leurs dépendances, les grands séminaires et facultés de théologie protestante seront laissés gratuitement à la disposition des établissements publics du culte, puis des associations prévues à l'article 13, savoir : les archevêchés, et évêchés pendant une période de deux années; les presbytères dans les communes où résidera le ministre du culte, les grands séminaires et facultés de théologie protestante, pendant cinq années à partir de la promulgation de la présente loi. Les établissements et associations sont soumis, en ce qui concerne ces édifices, aux obligations prévues par le dernier paragraphe de l'article 13. Toutefois, ils ne seront pas tenus des grosses réparations. La cessation de la jouissance des établissements et associations sera prononcée dans les conditions et suivant les formes déterminées par l'article 13. Les dispositions des paragraphes 3 et 5 du même article sont applicables aux édifices visés par le paragraphe 1er du présent article. La distraction des parties superflues des presbytères laissés à la disposition des associations cultuelles pourra, pendant le délai prévu au paragraphe 1er, être prononcée pour un service public par décret rendu en Conseil d'État. A l'expiration des délais de jouissance gratuite, la libre disposition des édifices sera rendue à l'État, aux départements ou aux communes. Les indemnités de logement incombant actuellement aux communes, à défaut de presbytère, par application de l'article 136 de la loi du 5 avril 1884, resteront à leur charge pendant le délai de cinq ans. Elles cesseront de plein droit en cas de dissolution de l'association.

ART. 15.- Dans les départements de la Savoie, de la Haute-Savoie et des Alpes-Maritimes, la jouissance des édifices antérieurs à la loi du 18 germinal an X, servant à l'exercice des cultes ou au logement de leurs ministres, sera attribuée par les communes sur le territoire desquelles ils se trouvent, aux associations cultuelles, dans les conditions indiquées par les articles 12 et suivants de la présente loi. En dehors de ces obligations, les communes pourront disposer librement de la propriété de ces édifices. Dans ces mêmes départements, les cimetières resteront la propriété des communes.

ART. 16.- Il sera procédé à un classement complémentaire des édifices servant à l'exercice public du culte (cathédrales, églises, chapelles, temples, synagogues, archevêchés, évêchés, presbytères, séminaires), dans lequel devront être compris tous ceux de ces édifices représentant, dans leur ensemble ou dans leurs parties, une valeur artistique ou historique. Les objets mobiliers ou les immeubles par destination mentionnés à l'article 13, qui n'auraient pas encore été inscrits sur la liste de classement dressée en vertu de la loi du 30 mars 1887, sont, par l'effet de la présente loi, ajoutés à ladite liste. Il sera procédé par le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, dans le délai de trois ans, au classement définitif de ceux de ces objets dont la conservation présenterait, au point de vue de l'histoire ou de l'art, un intérêt suffisant. A l'expiration de ce délai, les autres objets seront déclassés de plein droit. En outre, les immeubles et les objets mobiliers, attribués en vertu de la présente loi aux associations, pourront être classés dans les mêmes conditions que s'ils appartenaient à des établissements publics. Il n'est pas dérogé, pour le surplus, aux dispositions de la loi du 30 mars 1887. Les archives ecclésiastiques et bibliothèques existant dans les archevêchés, évêchés, grands séminaires, paroisses, succursales et leurs dépendances, seront inventoriées et celles qui seront reconnues propriété de l'État lui seront restituées.

ART. 17.- Les immeubles par destination classés en vertu de la loi du 30 mars 1887 ou de la présente loi sont inaliénables et imprescriptibles. Dans le cas où la vente ou l'échange d'un objet classé serait autorisé par le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, un droit de préemption est accordé : 1° aux associations cultuelles ; 2° aux communes ; 3° aux départements ; 4° aux musées et sociétés d'art et d'archéologie ; 5° à l'État. Le prix sera fixé par trois experts que désigneront le vendeur, l'acquéreur et le président du tribunal civil Si aucun des acquéreurs visés ci-dessus ne fait usage du droit de préemption la vente sera libre ; mais il est interdit à l'acheteur d'un objet classé de le transporter hors de France.
Nul travail de réparation, restauration ou entretien à faire aux monuments ou objets mobiliers classés ne peut être commencé sans l'autorisation du Ministre des Beaux-Arts, ni exécuté hors de la surveillance de son administration, sous peine, contre les propriétaires, occupants ou détenteurs qui auraient ordonné ces travaux, d'une amende de seize à quinze cents francs. Toute infraction aux dispositions ci-dessus ainsi qu'à celles de l'article 16 de la présente loi et des articles 4, 10, 11, 12 et 13 de la loi du 30 mars 1887 sera punie d'une amende de cent à dix mille francs et d'un emprisonnement de six jours à trois mois, ou de l'une de ces deux peines seulement. La visite des édifices et l'exposition des objets mobiliers classés seront publiques ; elles ne pourront donner lieu à aucune taxe ni redevance.

Titre IV - Des associations pour l'exercice des cultes.

ART. 18.- Les associations formées pour subvenir aux frais, à l'entretien et à l'exercice public d'un culte devront être constituées conformément aux articles 5 et suivants du titre premier de la loi du 1er juillet 1901. Elles seront, en outre, soumises aux prescriptions de la présente loi.

ART. 19.- Ces associations devront avoir exclusivement pour objet l'exercice d'un culte et être composés au moins : Dans les communes de moins de 1.000 habitants, de sept personnes ; Dans les communes de 1.000 à 20.000 habitants, de quinze personnes ; Dans les communes dont le nombre des habitants est supérieur à 20.000, de vingt-cinq personnes majeures, domiciliées ou résidant dans la circonscription religieuse. Chacun de leurs membres pourra s'en retirer en tout temps, après payement des cotisations échues et de celles de l'année courante, nonobstant toute clause contraire. Nonobstant toute clause contraire des statuts, les actes de gestion financière et d'administration légale des biens accomplis par les directeurs ou administrateurs seront, chaque année au moins présentés au contrôle de l'assemblée générale des membres de l'association et soumis à son approbation. Les associations pourront recevoir, en outre, des cotisations prévues par l'article 6 de la loi du 1er juillet 1901, le produit des quêtes et collectes pour les frais du culte, percevoir des rétributions : pour les cérémonies et services religieux même par fondation ; pour la location des bancs et sièges; pour la fourniture des objets destinés au service des funérailles dans les édifices religieux et à la décoration de ces édifices. Elles pourront verser, sans donner lieu à perception de droits, le surplus de leurs recettes à d'autres associations constituées pour le même objet. Elles ne pourront, sous quelque forme que ce soit, recevoir des subventions de l'État, des départements ou des communes. Ne sont pas considérées comme subventions les sommes allouées pour réparations aux monuments classés.

ART. 20.- Ces associations peuvent, dans les formes déterminées par l'article 7 du décret du 16 août 1901, constituer des unions ayant une administration ou une direction centrale; ces unions seront réglées par l'article 18 et par les cinq derniers paragraphes de l'article 19 de la présente loi.

ART. 21.- Les associations et les unions tiennent un état de leurs recettes et de leurs dépenses; elles dressent chaque année le compte financier de l'année écoulée et l'état inventorié de leurs biens, meubles et immeubles. Le contrôle financier est exercé sur les associations et sur les unions par l'administration de l'enregistrement et par l'inspection générale des finances.

ART. 22.- Les associations et unions peuvent employer leurs ressources disponibles à la constitution d'un fonds de réserve suffisant pour assurer les frais et l'entretien du culte et ne pouvant, en aucun cas, recevoir une autre destination ; le montant de cette réserve ne pourra jamais dépasser une somme égale, pour les unions et associations ayant plus de cinq mille francs (5.000 fr) de revenu, à trois fois et, pour les autres associations, à six fois la moyenne annuelle des sommes dépensées par chacune d'elles pour les frais du culte pendant les cinq derniers exercices. Indépendamment de cette réserve, qui devra être placée en valeurs nominatives, elles pourront constituer une réserve spéciale dont les fonds devront êtres déposés, en argent ou en titres nominatifs, à la Caisse des dépôts et consignations pour être exclusivement affectés, y compris les intérêts, à l'achat, à la construction, à la décoration ou à la réparation d'immeubles ou meubles destinés aux besoins de l'association ou de l'union.

ART. 23.- Seront punis d'une amende de seize francs à deux cents francs et, en cas de récidive, d'une amende double, les directeurs ou administrateurs d'une association ou d'une union qui auront contrevenu aux articles 18, 19, 20, 21 et 22. Les tribunaux pourront, dans le cas d'infraction au paragraphe 1er de l'article 22, condamner l'association ou l'union à verser l'excédent constaté aux établissements communaux d'assistance ou de bienfaisance. Ils pourront, en outre, dans tous les cas prévus au paragraphe 1er du présent article, prononcer la dissolution de l'association ou de l'union.

ART. 24.- Les édifices affectés à l'exercice du culte appartenant à l'État, aux départements ou aux communes continueront à être exemptés de l'impôt foncier et de l'impôt des portes et fenêtres. Les édifices servant au logement des ministres des cultes, les séminaires, les facultés de théologie protestante qui appartiennent à l'État, aux départements ou aux communes, les biens qui sont la propriété des associations et unions sont soumis aux mêmes impôts que ceux des particuliers.

Les associations et unions ne sont en aucun cas assujetties à la taxe d'abonnement ni à celle imposée aux cercles par l'article 33 de la loi du 8 août 1890, pas plus qu'à l'impôt de 4 % sur le revenu établi par les lois du 28 décembre 1880 et 29 décembre 1884.

Titre V - Police des cultes.

ART. 25.- Les réunions pour la célébration d'un culte tenues dans les locaux appartenant à une association cultuelle ou mis à sa disposition sont publiques. Elles sont dispensées des formalités de l'article 8 de la loi du 30 juin 1881, mais restent placées sous la surveillance des autorités dans l'intérêt de l'ordre public. Elles ne peuvent avoir lieu qu'après une déclaration faite dans les formes de l'article 2 de la même loi et indiquant le local dans lequel elles seront tenues.

ART. 26.- Il est interdit de tenir des réunions politiques dans les locaux servant habituellement à l'exercice d'un culte.

ART. 27.- Les cérémonies, processions et autres manifestations extérieures d'un culte continueront à être réglées en conformité des articles 95 et 97 de la loi municipale du 5 avril 1884. Les sonneries de cloches seront réglées par arrêté municipal, et, en cas de désaccord entre le maire et le président ou directeur de l'association cultuelle, par arrêté préfectoral. Le règlement d'administration publique prévu par l'article 43 de la présente loi déterminera les conditions et les cas dans lesquels les sonneries civiles pourront avoir lieu.

ART. 28.- Il est interdit, à l'avenir, d'élever ou d'apposer aucun signe ou emblème religieux sur les monuments publics ou en quelque emplacement public que ce soit, à l'exception des édifices servant au culte, des terrains de sépulture dans les cimetières, des monuments funéraires, ainsi que des musées ou expositions.

ART. 29.- Les contraventions aux articles précédents sont punies des peines de simple police. Sont passibles de ces peines, dans le cas des articles 25, 26 et 27, ceux qui ont organisé la réunion ou manifestation, ceux qui y ont participé en qualité de ministres du culte et, dans le cas des articles 25 et 26, ceux qui ont fourni le local.

ART. 30.- Conformément aux dispositions de l'article 2 de la loi du 28 mars 1882, l'enseignement religieux ne peut être donné aux enfants âgés de six à treize ans, inscrits dans les écoles publiques, qu'en dehors des heures de classe. Il sera fait application aux ministres des cultes qui enfreindraient ces prescriptions des dispositions de l'article 14 de la loi précitée.

ART. 31.- Sont punis d'une amende de seize francs à deux cents francs et d'un emprisonnement de six jours à deux mois ou de l'une de ces deux peines seulement ceux qui, soit par voies de fait, violences ou menaces contre un individu, soit en lui faisant craindre de perdre son emploi ou d'exposer à un dommage sa personne, sa famille ou sa fortune, l'auront déterminé à exercer ou à s'abstenir d'exercer un culte, à faire partie ou à cesser de faire partie d'une association cultuelle, à contribuer ou à s'abstenir de contribuer aux frais d'un culte.

ART. 32.- Seront punis des mêmes peines ceux qui auront empêché, retardé ou interrompu les exercices d'un culte par des troubles ou désordres causés dans le local servant à ces exercices.

ART. 33.- Les dispositions des deux articles précédents ne s'appliquent qu'aux troubles, outrages ou voies de fait, dont la nature ou les circonstances ne donneront pas lieu à de plus fortes peines d'après les dispositions du Code pénal.

ART. 34.- Tout ministre d'un culte qui, dans les lieux où s'exerce ce culte, aura publiquement par des discours prononcés, des lectures faites, des écrits distribués ou des affiches apposées, outragé ou diffamé un citoyen chargé d'un service public, sera puni d'une amende de 500 francs à trois mille francs et d'un emprisonnement de un mois à un an, ou de l'une de ces deux peines seulement.

La vérité du fait diffamatoire, mais seulement s'il est relatif aux fonctions, pourra être établi devant le tribunal correctionnel dans les formes prévues par l'article 52 de la loi du 29 juillet 1881. Les prescriptions édictées par l'article 65 de la même loi s'appliquent aux délits du présent article et de l'article qui suit.

ART. 35.- Si un discours prononcé ou un écrit affiché ou distribué publiquement dans les lieux où s'exerce le culte, contient une provocation directe à résister à l'exécution des lois ou aux actes légaux de l'autorité publique, ou s'il tend à soulever ou à armer une partie des citoyens contre les autres, le ministre du culte qui s'en sera rendu coupable sera puni d'un emprisonnement de trois mois à deux ans, sans

préjudice des peines de la complicité, dans le cas où la provocation aurait été suivie d'une sédition, révolte ou guerre civile.

ART. 36.- Dans le cas de condamnation par les tribunaux de police ou de police correctionnelle en application des articles 25 et 26, 34 et 35, l'association constituée pour l'exercice du culte dans l'immeuble où l'infraction a été commise sera civilement responsable.

Titre VI - Dispositions générales.

ART. 37.- L'article 463 du Code pénal et la loi du 26 mars 1891 sont applicables à tous les cas dans lesquels la présente loi édicte des pénalités.

ART. 38.- Les congrégations religieuses demeurent soumises aux lois des 1er juillet 1901, 4 décembre 1902 et 7 juillet 1904.

ART. 39. -Les jeunes gens, qui ont obtenu à titre d'élèves ecclésiastiques la dispense prévue par l'article 23 de la loi du 15 juillet 1889, continueront à en bénéficier, conformément à l'article 99 de la loi du 21 mars 1905, à la condition qu'à l'âge de vingt-six ans ils soient pourvus d'un emploi de ministre du culte rétribué par une association cultuelle et sous réserve des justifications qui seront fixées par un règlement d'administration publique.

ART. 40.- Pendant huit années à partir de la promulgation de la présente loi, les ministres du culte seront inéligibles au conseil municipal dans les communes où ils exerceront leur ministère ecclésiastique.

ART. 41.- Les sommes rendues disponibles chaque année par la suppression du budget des cultes seront réparties entre les communes au prorata du contingent de la contribution foncière des propriétés non bâties qui leur aura été assigné pendant l'exercice qui précédera la promulgation de la présente loi.

ART. 42.- Les dispositions légales relatives aux jours actuellement fériés sont maintenues.

ART. 43.- Un règlement d'administration publique rendu dans les trois mois qui suivront la promulgation de la présente loi, déterminera les mesures propres à assurer son application.

Des règlements d'administration publique détermineront les conditions dans lesquelles la présente loi sera applicable à l'Algérie et aux colonies.

ART. 44.- Sont et demeurent abrogées toutes les dispositions relatives à l'organisation publique des cultes antérieurement reconnus par l'État, ainsi que toutes dispositions contraires à la présente loi et notamment :

1° La loi du 18 germinal an X, portant que la convention passée le 26 messidor an IX, entre le pape et le Gouvernement français ensemble les articles organiques de ladite convention et des cultes protestants, seront exécutés comme des lois de la République ;

2° Le décret du 26 mars 1852 et la loi du 1er août 1879 sur les cultes protestants ;

3° Les décrets du 17 mars 1808, la loi du 8 février 1831 et l'ordonnance du 25 ma 1844 sur le culte israélite ;

4° Les décrets des 22 décembre 1812 et 19 mars 1859 ;

5° Les articles 201 à 208, 260 à 264, 294 du Code pénal ;

6° Les articles 100 et 101, les paragraphes 11 et 12 de l'article 136 et l'article 167 de la loi du 5 avril 1884 ;

7° Le décret du 30 décembre 1809 et l'article 78 de la loi du 26 janvier 1892.

Source : http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/eglise-etat/sommaire.asp#loi

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

ALBARELLO L. et BAJOIT G. - *Apprendre à chercher - l'acteur social et la recherche scientifique*. – Bruxelles : De Boeck Université, 2004.

ALLPORT, G.-W. - « Attitudes », in : MURCHINSON, C.A. ed. - *A Handbook of social Psychology*. – Worcester MA : Clark University Press, 1935, pp. 798-844.

ARIES, P. - *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. – Paris : Ed. du Seuil, 1973.

ASSEMBLEE NATIONALE - Déclaration des droits de l'homme et du citoyen. – *Site de l'Assemblée nationale*, [en ligne] 1789 [consulté le 23 juillet 2010] http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/dudh/1789.asp

AUDIGIER, F. - « Postface », in PERRENOUD, P. - *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie ?* – Paris : Chronique Sociale, 2003.

AUDIGIER, F. - « Civique (éducation) » in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation.* – Paris : Retz, 2005.

AUDIGIER, F., et alii - *Curriculum, enseignement et pilotage*. – Bruxelles : De Boeck, 2006.

AUDIGIER, F. et TUTIAUX-GUILLON, N. dir. - *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. – Bruxelles : de Boeck, 2008.

BALUTEAU, F. - *Les savoirs au collège*. – Paris : PUF, 1999.

BARLOW, M. - *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*. – Issy-les-Moulineaux : ESF, 2003.

BAUBEROT et alii. - *Histoire de la laïcité*. – Paris/Besançon : Cerf/CRDP de Franche-Comté, 1994.

BAUDELOT, C. et ESTABLET, R. - *L'école capitaliste en France*. – Paris : Maspéro, 1971.

BAUDELOT C., LECLERCQ F. et alii. - *Les effets de l'éducation, Rapport à l'intention du Piref*. – Paris : Ecole Normale Supérieure, Laboratoire de Sciences Sociales,15 Janvier 2004.

BECKER, Gary S. - *Human Capital : A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. – New York : Columbia University Press, 1964.

BERSTEIN, B. - « On the Classification and Framing of Educational Knowledge. » in YOUNG, M. F. D. (dir.) - *Knowledge and control. New directions for the sociology of education.* – London: Collier-Macmillan, 1971, pp. 47-69.

BERNSTEIN B. - *Langage et classes sociales* – Paris : Éditions de Minuit, 1975.

BLACZKO, B. - *Une éducation pour la démocratie*. *Textes et projets de l'époque révolutionnaire* – Paris : Garnier, 1982.

BLAIN A. - *Institut des Frères de l'Institution chrétienne de Saint Gabriel, origine, organisation, œuvres*. – Poitiers : in-8°, 1897.

BOURDIEU, P. - *La distinction : critique sociale du jugement*. – Paris, Ed. de Minuit, 1979.

BOURDIEU P. et GROS F. - Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement. – *Site du collectif « Sauver les lettres »*, [en ligne] 8 mars 1989 [consulté le 23 juillet 2010] http://www.sauv.net/bourdgros.htm

BOWLES, S. et GINTIS, H. - *Schooling in Capitalist America : Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. – New York : Basic Books, 1976.

BOWLES, S. et GINTIS, H. - '*Schooling in Capitalist America* Revisited', working paper, University of Massachussetts and Santa Fe Institute, January 2001.

BRESSOUX P. - *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. – Bruxelles : De Boeck, 2008.

BRESSOUX, P. et PANSU, P. - *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. – Paris : PUF, 2003.

BRUNER, J. - *L'éducation, entrée dans la culture*. – Paris : Retz, 1996.

BRUTER, A. - Un laboratoire de la pédagogie de l'histoire. L'histoire sainte à l'école primaire (1833-1882). - *Histoire de l'éducation*, mai 2007 n° 114, pp. 53-86.

BRUTER, A. - *L'Enseignement de l'histoire à l'école primaire de la Révolution à nos jours. Textes officiels. Tome I : 1793-1914.* – Lyon : INRP, 2007b.

BUISSON, F. - Dictionnaire de pédagogie. – *Site de l'INRP*, [en ligne] 1911 [consulté le 23 juillet 2010] http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson

CADIER, G. - Les protestants et l'école - L'enseignement primaire public au XIX^{e} siècle. - *Site de l'association Etudes et Recherches d'Auteuil (Eglise Réformée d'Auteuil),* [en ligne] Résumé du déjeuner-débat du 10 octobre 2003, [consulté le 23 juillet 2010] http://www.erf-auteuil.org/conferences/les-protestants-et-l-ecole.html

CASTELLAN, Y. - *L'enfant entre mythe et projet. Destin de l'anticipation familiale.* – Paris : Païdos-Le Centurion, 1988.

CHATEL, E. - *Comment évaluer l'éducation ?* – Lausanne : Delachaux et Niestlé, 2001.

CHAVOUET J.-M. et FANOUILLET J.-C. - Forte extension des villes entre 1990 et 1999. – *INSEE Première* n° 707, avril 2000.

CHERVEL, A. - *La culture scolaire, une approche historique*. – Paris : Belin, 1998.

CONDORCET, N. de - Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique fait au nom du Comité d'instruction publique, à l'Assemblée nationale. – *Site de l'Assemblée nationale,* [en ligne] 20 et 21 avril 1792 [consulté le 23 juillet 2010]
http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/7ed.asp

COUSIN, O. - L'effet-établissement, construction d'une problématique. – *Revue française de sociologie*, vol. XXXIV n°3, 1993, pp. 395-419.

COUSIN, O. - Construction et évaluation de l'effet-établissement : le travail des collèges. – *Revue française de pédagogie* n° 115 avril-juin 1996, pp. 59-75.

COUSIN, O. - *L'efficacité des collèges : sociologie de l'effet établissement.* – Paris : PUF, 1998.

[COUSIN, V.] - *Livre d'instruction morale et religieuse, à l'usage des écoles élémentaires*. – Paris/Strasbourg : F. G. Levrault, 1833.

COUTURIER - *Abrégé du catéchisme dogmatique et moral*. – Dijon : Victor Lagier, 1824.

CRAHAY, M. – Les compétences : concepts et enjeux. – *Cahier des Sciences de l'Education* n° 21 et 22, Liège : ULg, Service de pédagogie expérimentale, 2005.

DE KETELE J-M et ROEGIERS X. - *Le recueil d'informations, l'évaluation, le contrôle, la mesure, la recherche : serviteurs et maîtres. Les évaluations – Actes du colloque de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*, Carcassonne, 1991, pp. 36-43.

DEMEUSE, M. - *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation*. – Liège : ULG, 2005.

DEP - *Repères et références statistiques.* – 2003.

DEP - Les attitudes à l'égard de la vie en société des élèves en fin d'école et en fin de collège. – *Note d'évaluation* 06.02, août 2006.

DEPC3 - Les connaissances civiques et les comportements en société à la fin du collège. – *Note d'information* 96.34, août 1996.

DEPP - *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche (RERS 2008)*, septembre 2008.

DEPP-MEN - L'évaluation internationale PISA 2003 : compétences des élèves français en mathématiques, compréhension de l'écrit et sciences. – *Les Dossiers de l'enseignement scolaire* n°180, mars 2007.

DEROUET, J.-L. - *École et justice : de l'inégalité des chances aux compromis locaux ?* – Paris : Métailié, 1992.

DEROUET, J.-L., dir. - *L'école dans plusieurs mondes*. – Paris, Bruxelles : INRP, De Boeck université, 2000.

DEROUET, J.-L., dir. - *Le collège unique en questions*. – Paris : PUF, 2003.

DEROUET, J.-L. – « Etablissement » in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. – Paris : Retz, 2005, pp. 388-389.

DUBET, F. et alii - *Le collège de l'an 2000, rapport à la ministre*. – Paris : La Documentation française, 1999.

DUBET, F. - « Les épreuves du collège », postface, in DEROUET, J.-L., dir. - *Le collège unique en questions*. – Paris : PUF, 2003, pp. 353-366.

DUPRIEZ V., CORNET J., et MERIEU P. - *La rénovation de l'école primaire, comprendre les enjeux du changement pédagogique*. – Bruxelles : De Boeck Université, 2005.

DURKHEIM, E. - *L'évolution pédagogique en France, (Cours pour les candidats à l'Agrégation dispensé en 1904-1905)*. – Paris : PUF, 1938.

DURKHEIM, E. - *Education et sociologie*. – Paris : PUF, 1966 (1e édition en 1911).

DURU-BELLAT M. - *L'école des filles: quelle formation pour quels rôles sociaux ?* – Paris : L'Harmattan, 1990.

DURU-BELLAT, M. - *L'École des filles*. – Paris : L'Harmattan, 2004.

DURU-BELLAT M., JAROUSSE J. P. - Le masculin et le féminin dans les modèles éducatifs des parents. – *Économie et statistique*, n 293, 1996, pp. 77-93.

DURU-BELLAT, M. et MINGAT, A. - De l'orientation en fin de 5e au fonctionnement du collège - 1. Évaluation de la procédure. – *Cahier de l'IREDU* n° 42, 1985, 166 p.

DURU-BELLAT, M. et MINGAT, A. - Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte "fait des différences". – *Revue Française de Sociologie*, vol. XXIX, n° 4, 1988, pp. 649-666.

DURU-BELLAT, M. et MINGAT, A. - *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. – Paris : PUF, 1993.

DURU-BELLAT M., LE BASTARD-LANDRIER S., PIQUEE C. et SUCHAUT B. - Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire. – *Revue française de sociologie*, juillet-septembre 2004, 45-3, pp. 441-468.

DURU-BELLAT M. et VAN ZANTEN, A. - *Sociologie de l'école.* – Paris : Armand Colin, 2006.

DUTERCQ, Y. et DEROUET, J.-L. - *Le collège en chantier. Retour sur le collège unique.* – Saint-Fons : INRP, 2004.

DUTHOIT M. - Entrer à l'école. – *Éducation et formation*, n° 19, 1989, pp. 31-40.

FAUROUX, R. - *Pour l'école. Rapport de la commission présidée par Roger Fauroux*. – Paris : Calmann-Lévy, La Documentation française, 1996.

FORQUIN, J.-C. - *Ecole et culture*. – Bruxelles : De Boeck, 1990.

FORQUIN, J.-C. - L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale. Approches théoriques et perspectives de recherches. – *Revue Française de Pédagogie*, n° 102, janvier-février-mars 1993, pp. 69-106.

FORQUIN, J.-C. - « Les *comprehensive schools* britanniques, entre méritocratie, égalitarisme et néo-conservatisme », in DEROUET, J.-L., dir. - *Le collège unique en questions*. – Paris : PUF, 2003, pp. 149-166.

FORQUIN, J.-C. - « Valeurs » in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation.* – Paris : Retz, 2005, pp. 1029-1031.

FURET, F. et OZOUF, J.- *Lire et écrire, l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*. – Paris : Editions de Minuit, 1977.

GAUTHERIN, J. - « Au nom de la laïcité, Pénélope et Jules Ferry », in DEROUET, J.-L., dir. - *L'école dans plusieurs mondes*. – Paris, Bruxelles : INRP, De Boeck université, 2000, pp. 223-244.

GAUTHIER, R.-F. - De la réforme des collèges – *Revue Administration et Education* n°92, 4e trimestre 2001.

GAUTHIER, R.-F. et LE GOUVELLO, M. - L'instauration d'un « socle commun de connaissances et de compétences » en fin de scolarité obligatoire en France en 2005-2006 : « politisation du champ curriculaire et renouvellement des savoirs mobilisés. – *Site Knowledge and Policy in education and health sectors,* [en ligne] 2009 [consulté le 23 juillet 2010] www.knowandpol.eu

GAUTHIER R.-F. et ROBERT A., - *L'école et l'argent, quels financements pour quelles finalités ?* – Paris : Retz, 2005.

GAYET, D. - *Les pratiques éducatives des familles*. – Paris : PUF, 2004.

GAZO P. - Le suivi de l'élève au collège. – *Conseiller d'éducation, revue pédagogique et d'information de l'Association Nationale des Conseillers Principaux d'Education*, n°163, mars 2007.

GISCARD D'ESTAING, V. - *Démocratie française*. – Paris : Fayard, 1976.

GLATTHORN, A. - *Curriculum renewal*. – Alexandria, Va : Association for Supervision ans Curriculum Development, 1987.

GONTARD, M. - *L'enseignement primaire en France, de la Révolution à la loi Guizot* (1789-1833). – Paris : Belles Lettres, 1959.

GONTARD, M. - *Les écoles primaires de la France bourgeoise (1833-1875).* – Toulouse : CRDP de Toulouse, 1976.

GONTARD, M. - *L'enseignement secondaire en France, de la fin de l'Ancien régime à la loi Falloux (1750-1850).* – Aix-en-Provence : Edisud, 1984.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, MINISTERE DE L'EDUCATION - Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, premier cycle. – *Site du Ministère Education, Loisirs et Sport, Québec,* [en ligne] 2006 [consulté le 23 juillet 2010] http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/secondaire/prformsec1ercycle.htm

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, MINISTERE DE L'EDUCATION - L'éducation au Québec. – *Site du Ministère Education, Loisirs et Sport, Québec,* [en ligne] 2006 [consulté le 23 juillet 2010] http://www.mels.gouv.qc.ca/scolaire/educqc/systemeScolaire

GREW, R. et HARRIGAN, P.-L. - *L'école primaire en France au 19e siècle. Essai d'histoire quantitative.* – Paris : Éditions de l'Ehess, (traduit de l'anglais par Marie-Pierre Gaviano), 2002.

GRISAY A. - Des indicateurs d'efficacité pour les établissements. – *Éducation et Formations*, n° 22, 1990, pp. 31-46.

GRISAY, A. - Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième. – *Les dossiers Education & formations* n° 32, novembre 1993.

GRISAY A. - Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège. – *Note d'information* 97.26 de juin 1997a.

GRISAY A. - L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège. – *Les dossiers d'éducation et formations* n° 88, 1997b.

GUIMOND, S., PALMER, D. et BEGIN, G. - Education, academic program and intergroup attitudes. – *Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie*, n° 31, 1989, pp. 184-195.

HAVET, J. - L'hérésie et le bras séculier au Moyen Âge jusqu'au treizième siècle. – *Bibliothèque de l'école des chartes,* t. 41, 1880, pp. 488-517.

Historiens & Géographes n° 359 – octobre-novembre 1997.

JACKMAN, M., et MUHA, M. - Education and intergroup attitudes. Moral enlightenment, superficial democratic commitment, or ideological refinement ? – *American Sociological Review*, n° 49, 1984, pp. 751-769.

JANICHON, D. - *Le Nouveau Cours de Langue française » de E. Rotgès, Belin, 1896, un manuel au tournant du siècle : approche d'un genre du discours.* – Thèse de doctorat, Université de Bourgogne, 30 juin 2004.

JANICHON, D. - Ecoles des villes, écoles des champs. – *Diversités Ville-Ecole-Intégration* n° 155, décembre 2008.

JEANNERET, R. - *Maréchal Pétain. Pour chaque jour de l'année. Maximes et principes, extraits des messages au peuple français, choisis et classés pour servir à l'éducation morale et civique de la jeunesse en conformité avec les programmes de 1941*. – Tours : Mame, 1942.

JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE FRANÇAISE n° 160 du 12 juillet 2006, texte n° 10, Annexe au Décret n° 2006-830 du 11-7-2006, *Socle commun de connaissances et de compétences* (NOR: MENE0601554D ; RLR : 191-1 ; MEN - DGESCO A1-4).

JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE FRANÇAISE n° 96 du 24 avril 2005 page 7166, texte n° 1, Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 *d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* (NOR: MENX0400282L).

KELLERHALS J. et MONTANDON C. - *Les stratégies éducatives des familles.* – Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1991.

KINNEAR P. et GRAY C. - *SPSS facile appliqué à la psychologie et aux sciences sociales*, Bruxelles : de Boeck, 2005.

LANGEVIN, P. et WALLON, H. - Projet Langevin Wallon. – *Site de l'Institut de Recherches historiques, économiques, sociales, et culturelles de la Fédération Syndicale Unitaire (FSU)*, [en ligne] 1947 [consulté le 23 juillet 2010]
http://institut.fsu.fr/kiosque/textes_publies/projet_langevin_wallon.htm

LE COUR GRANDMAISON, O. - Education et république : la machinerie éducative de Lepeletier. – *History of European Ideas*, Vol. 21 n° 5, 1995, pp. 647-657.

LELIEVRE, C. - *Les politiques scolaires mises en examen, douze questions en débat*. – Issy-les-Moulineaux : ESF, 2000.

LELIEVRE C. et NIQUE C. - *Bâtisseurs d'école, histoire biographique de l'enseignement en France*. – Paris : Nathan pédagogie, 1994.

LELIÈVRE, F. et C. - *Histoire de la scolarisation des filles.* – Paris : Nathan, 1991.

MARTIN, H. - L'Église éducatrice: messages apparents, contenus sous-jacents. – *Histoire de l'Education* n° 50, mai 1991, pp. 91-117.

MARTIN, H.- J. - *Histoire et pouvoir de l'écrit*. – Paris : Albin Michel, 2000.

MARTINAND, J.-L., 2003, « Missions et fonctions des disciplines dans l'enseignement au collège », introduction, in DEROUET, J.-L., dir. - *Le collège unique en questions*. – Paris : PUF, pp.183-189.

MAUGER G., collectif, PINTO L. - *Lire les sciences sociales* - vol. 4, 1997-2004. – Paris : Editions MSH, 426 p.

MEURET, D., 2003, « Efficacité et équité des collèges. L'effet-établissement » in DEROUET, J.-L., dir. - *Le collège unique en questions*. – Paris : PUF, pp.49-65.

MEURET, D. - *Gouverner l'école*. – Paris : PUF, 2007.

MEURET, D. et MARIVAIN, T., - Inégalités de bien être au collège. – *Les dossiers d'éducation et formations* n° 89, août 1997.

MICCHELLI, Charles A. - *Mathematical Aspects of Geometric Modeling*; – Philadelphia : Society for Industrial & Applied Math (SIAM), 1995.

MICHELET, J. – *Histoire de France, tome V : Jeanne d'Arc et Charles VII*. – Paris : Editions des Equateurs, 2008.

MINGAT, A. - Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école. – *Revue française de pédagogie* n° 95, avril-mai-juin 1991, pp.47-63.

MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE DE BELGIQUE - Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique. - Guide de l'enseignement obligatoire en communauté française. – *Serveur pédagogique de l'Enseignement organisé par la Communauté française (RESTODE)*, [en ligne] Bruxelles, 2007 [consulté le 23 juillet 2010] http://www.restode.cfwb.be/download/ensob.pdf

MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE DE BELGIQUE - Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique. - *Programme d'études du cours de morale non confessionnelle*, enseignement secondaire ordinaire de plein exercice, premier degré, septièmes années. – *Serveur pédagogique de l'Enseignement organisé par la Communauté française (RESTODE)*, [en ligne] 2002 [consulté le 23 juillet 2010] http://www.restode.cfwb.be/download/programmes/181-2002-240.pdf

MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE DE BELGIQUE - Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique. - *Programme d'études du cours de religion catholique*, enseignement secondaire ordinaire de plein exercice, premier degré, septièmes années. – *Serveur pédagogique de l'Enseignement organisé par la Communauté française (RESTODE)*, [en ligne] 2003 [consulté le 23 juillet 2010] http://www.restode.cfwb.be/download/programmes/236-2003-240.pdf

MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE DE BELGIQUE - Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, dit Décret « missions ». – *Site de l'Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique de la Communauté française de Belgique*, [en ligne] 1997 [consulté le 23 juillet 2010] http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=401&do_check

MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE DE BELGIQUE - Décret du 17 décembre 2003, organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné et portant diverses mesures en matière d'enseignement, dit Décret « neutralité ». – *Site de la Ligue de l'Enseignement et de la Formation permanente* [en ligne] 2003 [consulté le 23 juillet 2010] http://www.ligue-enseignement.be/ligue-enseignement/db/aig/gallery/Documents_et_dossiers/Enseignement_et_education/Textes_de_loi_-_publications_/decret_neutralite.pdf

MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE DE BELGIQUE - Programme d'études du cours de religion protestante, enseignement secondaire ordinaire de plein exercice, premier degré, septièmes années. – *Serveur pédagogique de l'Enseignement organisé par la Communauté française (RESTODE)*, [en ligne] 2007 [consulté le 23 juillet 2010] http://www.restode.cfwb.be/download/programmes/346-2007-240.htm

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DESCO - Circulaire n°2006-051 du 27 mars 2006 dite *de préparation de la rentrée 2006.* - (NOR : MENE0600903C - RLR : 510-0 ; 520-0) parue au B. O. n° 13 du 31 mars 2006.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DESCO - Circulaire n° 2006-105 du 23 juin 2006 dite *de la Note de vie scolaire*.- (NOR : MENE0601604C - RLR : 551-2) parue au B.O. n° 26 du 29 juin 2006.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DGESCO A1-4, Juillet 2006, *Socle commun de connaissances et de compétences*, Décret n° 2006-830 du 11-7-2006 (NOR : MENE0601554D, RLR : 191-1), paru au J. O. du 12 juillet 2006.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, EDUSCOL, DGESCO, Socle commun de connaissances et de compétences Livret de connaissances et de compétences - Grille de référence - Les compétences sociales et civiques – *Site Eduscol*, [en ligne] Octobre 2007 [consulté le 15 mars 2008] www.eduscol.education.fr/soclecommun

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, EDUSCOL, DGESCO A1-2 - Circulaire n° 2008-092 du 11 juillet 2008, Orientation, Parcours de découverte des métiers et des formations (NOR : MENE0800552C - RLR : 523-0), parue au B.O. n° 29 du 17 juillet 2008.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, EDUSCOL, DGESCO - Grilles de référence, palier 3 – Evaluation en fin de scolarité obligatoire. – *Site Eduscol*, [en ligne] septembre 2009 [consulté le 23 juillet 2010].
http://media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/72/9/evaluation-grillesDNB_117729.pdf

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DESCO - Circulaire n° 2010-38 du 16-3-2010 dite *de préparation de la rentrée 2010* ; (NOR : MENE1006812C ; RLR : 520-0), parue au B. O. n° 11 du 18 mars 2010, encart n° 2.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, EDUSCOL, DGESCO - *Fiches repères pour la mise en œuvre du livret personnel de compétences au collège. – Site Eduscol*, [en ligne] 26 mai 2010 [consulté le 23 juillet 2010]
http://media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/97/5/ReperesLivretcompetences_145975.pdf

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DESCO - Circulaire n° 2010-087 du 18 juin 2010, dite de *Mise en œuvre du livret personnel de compétences*, (NOR : MENE1015809C - MEN - DGESCO A1-2), parue au B. O. n° 27 du 8 juillet 2010.

MINISTERO DELL'INTERNO - Charte des valeurs de la citoyenneté et de l'intégration. Traduction officielle du conseil scientifique. – *Site du Ministère de l'Intérieur de la République Italienne*, [en ligne] Rome, 23 avril 2007 [consulté le 23 juillet 2010]
http://www.interno.it/mininterno/export/sites/default/it/assets/files/14/0920_Charte_des_valeurs_-_Carta_dei_valori.pdf

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITA E DELLA RICERCA - Direttiva ministeriale n° 58, 8 febbraio 1996, Programmi di insegnamento di educazione civica, - *Site Educazione & Scuola,* [en ligne] 8 février1996 [consulté le 23 juillet 2010]
http://www.edscuola.it/archivio/norme/direttive/dirm058_96.html

NIQUE, C. et DURAND-PRINBORGNE, C. - « Laïcité », in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation.* – Paris : Retz, 2005.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES (O.N.U.) - Convention internationale des droits de l'enfant. – *Site Les Droits de l'Enfant*, [en ligne] 20 novembre 1989 [consulté le 23 juillet 2010] http://www.droitsenfant.com/cide.htm

OSBORN M., et alii - *A World of Difference ? Comparing Learners Across Europe*. – Glasgow : Open University Press, 2003.

PAUL, J.-J. - Le redoublement à la lumière d'une approche comparative. – *Éducations* n° 20, 1999, pp. 40-47.

PERETTI, C. - « Evaluation » in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation.* – Paris : Retz, 2005, p. 394.

PERISSOL, A. - Rapport d'information déposé en application de l'article 145 du Règlement par la Commission des affaires culturelles, familiales et sociales sur la définition des savoirs enseignés à l'école. – *Site de l'Assemblée nationale*, [en ligne] 2005 [consulté le 23 juillet 2010] http://www.assemblee-nationale.fr/12/rap-info/i2247.asp#P220_31217

PERNOUD, R. - *Pour en finir avec le Moyen Âge*. – Paris : Seuil, 1977.

PERRENOUD, P. - *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. – Paris, ESF, 1994.

PERRENOUD, P. - Évaluer les réformes scolaires, est-ce bien raisonnable ? – *Mesure et Évaluation en Éducation*, vol. 19, n° 2, 1996, p53-97.

PERRENOUD, P. - *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie ?* – Paris : Chronique Sociale, 2003.

PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) - *Apprendre aujourd'hui, réussir demain – premiers résultats de Pisa 2003*. – Paris : Editions de l'OCDE, 2004.

PLATON - *Alcibiade* – Paris : Gallimard, Collection la Pléïade, Œuvres complètes, 1989.

PÉTAIN, P. - *Revue des Deux Mondes*, 15 août 1940.

PIE XI - Encyclique Maximam gravissimamque sur les associations diocésaines – *Site de l'Assemblée nationale*, [en ligne] 18 janvier 1924 [consulté le 23 juillet 2010] http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/eglise-etat/Pie-XI_Maximam-gravissimamque_18011924.asp

PIE XI - *L'éducation chrétienne de la jeunesse, "Divini illius magistri" (Lettre encyclique du 31 décembre 1929).* – Paris, Éd. Bonne Presse, 1962.

PROST, A. - *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*. – Paris : Armand Colin, 1979.

PROST, A. - *La laïcité et l'école de 1905 à 1945*, Actes du colloque *La laïcité : des débats, une histoire, un avenir (1789-2005)* organisé sous le haut patronage de M. Christian Poncelet, Président du Sénat, en partenariat avec le Comité d'Histoire Parlementaire et Politique, [en ligne] 4 février 2005 [consulté le 23 juillet 2010] http://www.senat.fr/colloques/actes_laicite/actes_laicite4.html

RAULIN, D. - En écho aux propos de Roger-François Gauthier : « Le socle commun, un objet politique mal identifié ». – *Site du Cercle de Recherches et d'Actions Pédagogiques (CRAP)*, [en ligne] 15 juin 2010 [consulté le 23 juillet 2010] http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article6906

REY, Alain, dir. - *Le Robert historique de la langue française*. – Paris : Dictionnaires Le Robert, 3 tomes, 2004.

RICHÉ, P. - *Éducation et culture dans l'Occident barbare, VI^e^-VIII^e^ siècles*. – Paris : Seuil, 1962.

RICHÉ, P. - Réflexions sur l'histoire de l'éducation dans le Haut Moyen Âge (V^e^ - XI^e^ siècles). – *Histoire de l'Education* n° 50, mai 1991, pp. 17-38.

RIVERO, J. - « De l'idéologie à la règle de droit : la notion de laïcité dans la jurisprudence administrative », in Collectif - *La laïcité* – Paris : PUF, 1960, pp. 263-283.

ROBERT, A. - *Système éducatif et réformes.* – Paris : Nathan pédagogie, 1993.

ROBERT, A. - *Actions et décisions dans l'Education nationale. Un itinéraire de recherche*. – Paris : L'Harmattan, 1999.

ROBERT, A. - « Evaluation » in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation.* – Paris : Retz, 2005, pp. 395-396.

ROBESPIERRE et LEPELETIER DE SAINT FARGEAU - *Plan d'éducation nationale rédigé par Michel Lepeletier de Saint Fargeau, arrangé et défendu par Robespierre à la Convention le 29 juillet 1793.* – Paris : Bnf.

ROPE, E et TANGUY, L. dir. - *Savoirs et compétences : De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise.* – Paris : L'Harmattan, 1994.

ROTGES, E. - *Nouveau Cours de Langue française. Des idées et des mots.* – Paris : Belin, 1896.

ROUCHE, M. - *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*. – t. 1, Paris : G.-V. Labat éditeur, 1981.

ROUCHE, M. - *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation,* t. 1, *IV^e av. J.-C. – XV^e siècle.* – Paris : Perrin, 2003.

SCALLON, G. - *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. – Bruxelles : de Boeck, 2007.

SCHLEICHER, A. et TAMASSIA, C. - Mesurer les connaissances et les compétences des élèves : Lecture, mathématiques et science : l'évaluation PISA 2000. – *Site de l'OECD Programme for International Student Assessment (PISA),* [en ligne] 2003, [consulté le 23 juillet 2010] http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/45/50/33693784.pdf

SLAMA, A.-G. - L'éducation civique à l'école, rapport du Conseil économique, social et environnemental. – *Site du Conseil économique, social et environnemental de la République française,* [en ligne] 2009 [consulté le 23 juillet 2010] http://www.conseil-economique-et-social.fr/rapport/rapsec/RS084710.pdf

SONNET, M. - *L'éducation des filles au temps des Lumières*. – Paris : Le Cerf, 1987.

STROOBANTS, M. - *Savoir-faire et compétences au travail , une sociologie de la fabrication des aptitudes.* – Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles, 1998.

TALLEYRAND-PERIGORD, C.-M. de - Rapport sur l'instruction publique fait au nom du Comité de Constitution, à l'Assemblée nationale les 10, 11 et 19 septembre 1789. – *Site du Project Gutemberg,* [en ligne] 1789 [consulté le 23 juillet 2010]
http://www.gutenberg.org/files/26336/26336-h/26336-h.htm

THELOT, C. - *Pour la réussite de tous les élèves, Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École présidée par Claude Thélot*. – Paris : La Documentation française/Scréren CNDP, 2004.

TROTTIER, C. - « Le processus de socialisation de l'école. », in R. CLOUTIER, J. MOISSET, et R. OUELLET (Eds .) - *Analyse sociale de l'éducation*. – Montréal : Boréal Express, 1983, pp. 87-104.

TULARD, J. - *Histoire de France* t. IV, *Les Révolutions.* – Paris : Fayard, 1985.

ULMANN, L.-I. - *Catéchisme ou éléments d'instruction religieuse et morale à l'usage des jeunes israélites, composé d'après le Recueil d'instruction religieuse de M. le grand rabbin Ulmann*. – Paris : Blum, 1877.

VYGOTSKI, L. S. - *Pensée et langage*. – Paris : Editions sociales, 1985.

ZAY, J. - Programme de morale et d'initiation pratique à la vie civique pour la classe de fin d'études primaires élémentaires, généralités. – *Site Education, Linguistique, Société,* [en ligne] 23-28 mars 1938 [consulté le 23 juillet 2010]
http://www.samuelhuet.com/paid/41-textes-officiels/945-textoff1938-1